العدد الثالث ٣٠٠٠

ابن رشد اليوم

الارهاب وتدريس الفلسفة

المحرران
مراد وهبه
منى أبوسنه

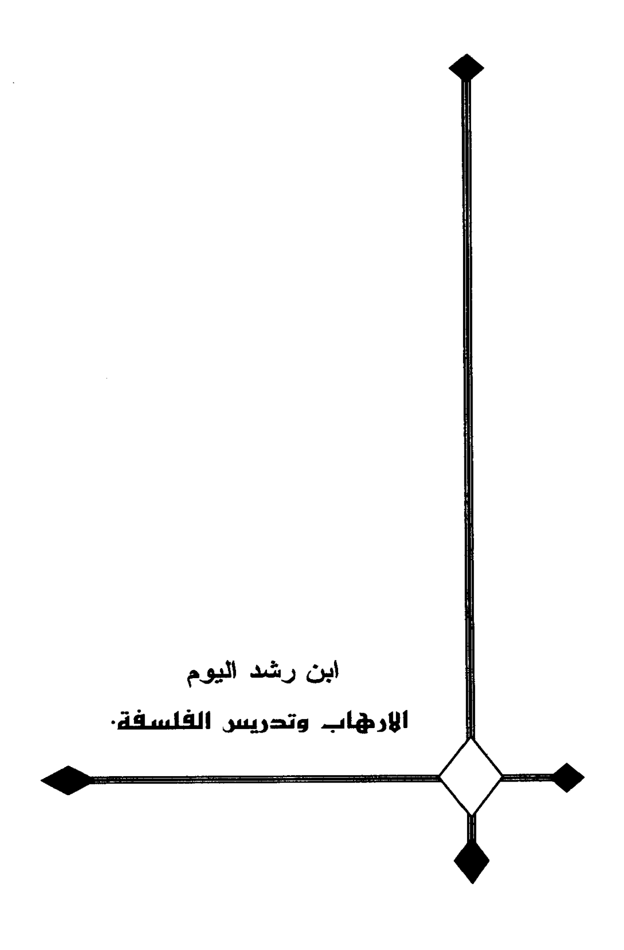
"لايُقطع بكفر
مَنْ خَرق الإجماعَ فى التأويل"
ابن رشد

"كن جريئاً فى إعمال عقلك"
كانط

الناشر
دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع (القاهرة)
عبده غريب

الكتـــــاب: ابن رشد اليوم "الارهاب وتدريس الفلسفة"
المحـــــرران : مراد وهبه
منى أبوسنه
رقم الإيداع : ٥٣٥٦ / ٩٩
ترقيم الدولى : I S B N
977 – 303 – 160- 8
تاريخ النشر : ٢٠٠٠

الناشـــــر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع (عبده غريب)
شركة مساهمة مصرية
الإدارة : ٥٨ شارع الحجاز - عمارة برج آمون - الدور الأول - شقة ٦
☏ ٢٤٦٢٥٦٢ - فاكس/ ٢٤٧٤٠٣٨
التوزيـــع : ١٠ شارع كامل صدقى الفجالة (القاهرة)
☏ ٥٩١٧٥٣٢ / ✉ ١٢٢ (الفجالة)
المطابـــع : مدينة العاشر من رمضان - المنطقة الصناعية (C1)
☏ ٠١٥/٣٦٢٧٢٧


ابن رشد اليوم
الإرهاب وتدريس الفلسفة.



ابن رشد اليوم

الأرهاب وتدريس الفلسفة

المحرران

مراد وهبه

مؤسس ورئيس شرف الجمعية الفلسفية الافرواسيوية ورئيس الجمعية الدولية لابن رشد والتنوير

منى أبوسنه

سكرتير عام الجمعية الفلسفية الافرواسيوية وسكرتير الجمعية الدولية لابن رشد والتنوير

المحررون التنفيذيون

بثينه أبوسيف

منتصر الشوربجي

نجوى يونس

الناشر والموزع
دار قباء ، ٥٨ شارع الحجاز ، القاهرة
تليفون : ٢٤٧٤٠٣٨

ابـــن رشد اليوم : كتاب غير دورى تصدره الجمعية الدولية لابن رشد والتنوير المتفرعة من الجمعية الفلسفية الافرواسيوية

المراسلات : صندوق بريد ٥١٠١ – هليوبولس غرب – القاهرة ١١٧١

المحتويات

صفحة

كلمة التحرير

إن عالم اليوم فى حاجة ماسة إلى مستنيرين أكثر من أى وقت مضى وذلك بسبب بزوغ مجتمع المعرفة فى العصر السيبرنطيقى.

والفلسفة، من حيث أنها تكشف الحجاب عن العقل وعن الحجة المنطقية، تمدنا بأدوات تسهم فى انجاز هذه المهمة. ومع ذلك فهذه المهمة ليست بالأمر الميسور بسبب مولد ظاهرة دولية جديدة وهى الارهاب. ومن ثم نتساءل:

هل الارهاب مردود إلى الدوجماطيقية أم إلى الأصولية ؟

والجواب عن هذا السؤال يولّد السؤال الثانى:

كيف ننقذ الانسانية من الارهاب ؟

هل بالفلسفة على الاطلاق أم بفلسفة التنوير على التخصيص؟

إن دوجماطيقية اليوم تتخذ شكل الأصولية الدينية التى تزعم أنها تملك الحقيقة المطلقة. فاذا أردنا مواجهة الارهاب كان علينا مواجهة الأصولية أو بالأدق القضاء على مفهوم الحقيقة المطلقة.

ولهذا ثمة سؤال لابد أن يثار:

هل من الضرورى القضاء على مفهوم الحقيقة المطلقة؟ وكيف يمكن ممارسة التفلسف بعد ذلك؟

للجواب عن هذين السؤالين لابد من مواجهة الاشكالية الآتية وهى التناقض بين غايتين يتمسك بهما الفيلسوف. فهو من جهة ملتزم بالتناول الأكاديمى للفلسفة، ومن جهة أخرى ملتزم بضرورة أن تكون فلسفته مقروءة من الجماهير. والاشكالية هنا تقوم فى أن تبنى الغاية الثانية يفضى بالضرورة إلى القضاء على الطابع الفلسفى للفلسفة.

وفى هذا الاطار فان الأبحاث المنشورة فى هذا العدد تحاول الاستجابة إلى القضايا الآتية:

* تدريس الفلسفة كجزء جوهرى من التعليم.
* تدريس الفلسفة وتدعيم الابداع.
* الأصولية والارهاب.
* هل التنوير أداة ضد الارهاب؟
* هل الفلسفة كتنوير ضرورية لمحاربة الأصولية الدينية؟
* الفلسفة ورجل الشارع.

أنباء فلسفية

فى **بونا (الهند)** انعقد "أول اجتماع لفلاسفة العالم" فى الفترة من ٢٤-٣١ ديسمبر ١٩٩٦ للاحتفال بمرور سبعمائة سنة على وفاة الفيلسوف والشاعر الهندى ماهارشترا. وتجاوز عدد المشاركين الألف جاءوا من مختلف القارات. ومن أهم الجلسات "العلم والفلسفة" و"حركة تحرير المرأة" و"السلام العالمى" و"التراث والتحديث فى الغرب" و"الأخلاق والفلسفة الاجتماعية"، وفى نهاية المؤتمر صدرت توصية بتأسيس "جامعة السلام العالمى" ويكون مقرها فى الهند وتكون ملحقة بالأمم المتحدة.

فى **نيويورك** صدر كتاب بعنوان "ابن رشد والتنوير" باشراف مراد وهبه ومنى أبوسنه عن دار بروميثيوس بنيويورك فى عام ١٩٩٦. والكتاب يتناول القضايا الخلافية بين ابن رشد والمعتقدات الدينية القائمة فى زمانه. وقد شارك فى تأليف هذا الكتاب ٣٤ مفكراً. ومأساة ابن رشد تدور على أن أفكاره لم تسهم فى تأسيس عصر تنوير فى العالم الاسلامى مماثل لعصر التنوير

فى أوروبا وأمريكا. ومع ذلك فان هذا الكتاب يمكن أن يكون ممهداً للحوار بين العالم الاسلامى والغرب.

فـــى ٤ سبتمبر ١٩٩٧ توفى العالم النفسى هانس أيزنك (٨١ سنة). وعلى الرغم من أنه عالم نفسى إلا أنه لم يتردد فى اقتحام مجالات أخرى تتقاطع مع تخصصه. ففى مجال علم الجمال أجرى تجارب دللت على أن الجمال ليس فى رؤية العين ولكنه خاصية يمكن دراستها موضوعيا عن طريق المفاضلة بين الأشكال والألوان والتكوينات التى يعبر عنها البشر، والاتفاق فيما بينهم عن الملائم والمقبول من هذه الأشكال والألوان والتكوينات، والتى تكوَن ما يمكن تسميته بـــ "الذوق الجيد"

فى رأى معارضيه أن هذا الذى انتهى إليه أيزنك هو مثال آخر على تناوله الضيق لقضايا البشر. وفى رأى مؤيديه أن هذا دليل على رغبته فى الالتزام بالتناول الموضوعى والامبريقى وإن انتهى إلى نتائج غير مستساغة.

فى **القاهرة (مصر)** عقد وزراء الداخلية والعدل العرب اجتماعا فى ابريل ١٩٩٨. وفى نهاية الاجتماع وقعوا اتفاقية تنص على مكافحة

شعار جامعة الدول العربية

الارهاب، وتتكون من ٤٢ مادة تدور كلها على التعاون العربى من أجل القضاء على الارهاب باعتباره مهدداً للاستقرار الاجتماعى.

فى **جنيف (سويسرا)** انعقد البرلمان الثانى للعلم والدين والفلسفة فى الفترة من ١٨-٢١ أغسطس ١٩٩٨ وكان موضوعه "العلم والدين والأخلاق فى القرن الواحد والعشرين". واختيار جنيف لتكون مقراً لالتقاء الفلاسفة العالميين الذين اجتمعوا فى بون عام ١٩٨٨ يسمح باضفاء مزيد من الطابع الدولى ويقر بالدور الذى أدته مدينة كالفن فى تدعيم السلام.

فى **سوريا** انعقدت ندوة تحت موضوع "ابن رشد فى مرآة عصرنا" فى الفترة من ٢٠-٢١ نوفمبر ١٩٩٨. ومن الأوراق المقدمة يمكننا القول بأن ما حدث من صراع فى القرن الثانى عشر حول آراء ابن رشد التنويرية هو حادث اليوم وأعنى به الصراع بين اللاعقلانية كتيار سائد والعقلانية كتيار كسيح.

وفى **المغرب** انعقدت ندوة تحت عنوان"الأفق الكونى لفكر ابن رشد" فى الفترة من ١٢-١٥ ديسمبر ١٩٩٨. وأهم حدث يمكن أن يشار إليه فى هذه الندوة هو رئاسة ولى عهد المملكة المغربية الأمير محمد للجنة الشرفية للمؤتمر.



فى **بومباى (الهند)** انعقد المؤتمر الرابع عشر للاتحاد الدولى للانسانية والأخلاق فى الفترة من ٨-١٥ يناير ١٩٩٩. وفى الجلسة الافتتاحية قال رئيس الاتحاد ليفى فراجل "إن مستقبل الانسانية فى الهند لأنها ستكون الجسر الرئيسى الذى يَعبر عليه الاتحاد للوصول إلى العالم الثالث ومن ثم يصبح الاتحاد دوليا بمعنى الكلمة. إن تراث الشك وحيوية الفكر الانسانى الحديث فى الهند يجعلان من الهند مفتاحا اقليميا لتوسيع تأثير النزعة الانسانية فى العالم كله". وكان عدد المشاركين

مركز روى للتنمية البشرية بمدينة بومباى

ستمائة جاءوا من ٣٢ دولة، منهم ٥٤٠ هنديا. وكان مكان المؤتمر **مركز روى** * **للتنمية البشرية** الكائن فى بومباى. ومن أهم جلسات المؤتمر جلسة "الأصولية والسلام" التى اختتمت بتوصية يمكن تنفيذها على المدى البعيد وهى تأسيس دول علمانية وثقافة معلمنة.

فى **قرطاج (تونس)** انعقدت "الدورة الثالثة لملتقى قرطاج الدولى" فى الفترة من ١-٥ فبراير ١٩٩٩ تحت رعاية "بيت الحكمة". وكان موضوعها "الواقع الدينى اليوم". وفى كلمته الافتتاحية قال الأستاذ عبد الوهاب بوحديبة رئيس بيت الحكمة "إن الدين، بمـــا هو ظاهرة اجتماعية، يدخل فى علاقة مباشرة مع كل ما يمس الحياة. هو انعكاس للمجتمع بقدر ما هو نتاج له".

---

*) وُلد رُوى فى البنغال عام ١٨٨٧ وتوفى عام ١٩٥٤. فى شبابه انضم إلى المناضلين البنغال وسرعان ما أصبح قائد الحركة الثورية التى كانت تنشد التحرر من الاستعمار البريطانى بالكفاح المسلح. وابتداء من عام ١٩١٥ بدأ روى يتجول سراً للبحث عن أسلحة.

وفى عام ١٩٣٠ عاد روى سراً إلى الهند بعد أن أمضى خمسة عشر عاما فى سبع عشرة دولة. ثم قبض عليه وسجن. وعلى الرغم من سجنه كمجرم وليس كمناضل سياسى إلا أنه ألف ما يقرب من تسعة آلاف صفحة. جمع بعضها فى كتاب بعنوان "الفاشية والدور التاريخى للاسلام"، وبعضها الآخر فى كتاب بعنوان "بدع القرن العشرين"

وعندما أفرج عنه فى عام ١٩٣٦ أعلن روى انشقاقه عن الماركسية إذ رفض الحتمية التاريخية وصراع الطبقات، وأعلن أن الثورة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ليست ممكنة من غير ثورة ثقافية وفلسفية.



بيت الحكمة بتونس

في يونيو ١٩٩٩ افتتح المعهد الفلسطيني الاسرائيلي **لأبحاث السلام في الشرق الأوسط** ويقع المعهد في المدرسة الألمانية اللوثرية ببيت لحم وينشد المعهد إجراء بحوث في مختلف المجالات العلمية المتصلة بعملية السلام في الشرق الأوسط، وتدريب الجيل الجديد من العلماء. ومن أهم المشروعات المطروحة اجراء **بحث مقارن عن اتجاهات الطلاب الفلسطنيين والاسرائيليين نحو السلام،** وتأليف كتاب عن تاريخ المنطقة.

وتاسيس هذا المعهد تم بمبادرة من حاكم هسن لاحياء عملية السلام في الشرق الأوسط. وتمويل المشروعات من قبل

حكومة هسن، إذ هى على علاقة طيبة مع الفلسطينيين والاسرائيليين.

فى **بروكسل (بلجيكا)** أعلن البروفيسور ألان مارتن بجامعة بروكسل عن عثوره على ورق بردى موجود بجامعة ستراسبورج منذ عام ١٩٠٤ ويحتوى على سبعين سطراً بقلم أنبا ذوقليس (٤٩٥-٤٣٥ ق.م) الفيلسوف اليونانى المعروف بنظريته عن العناصر الأربعة التى تتكون منها الأشياء وهى التراب والهواء والنار والماء. واذا كان هذا الخبر صحيحا فانه يُعد اكتشافا هاما بسبب ندرة المخطوطات الخاصة بالفلاسفة السابقين على سقراط .

والمخطوط مصرى الأصل وتاريخه القرن الأول قبل الميلاد. وبالرغم من أن أنبا ذوقليس مذكور عند مؤلفين آخرين بما فى ذلك أرسطو إلا أن قصيدتين فقط من أشعاره هى الباقية من مؤلفاته الأصلية. ومن هذه الزاوية فان الاكتشاف المذكور هام للغاية.

ومشهور عن أنبا ذوفليس أنه مؤسس الطب الحديث وسابق على دارون إذ يقول فى إحدى قصائده إن البقاء

للأصلح. ومأثور عنه قصة خرافية محورها أنه أسقط نفسه فى قاع بركان بجبل أتنا ليدلل على ألوهيته. ولكنه لم يعش حتى يحكى لنا هذه القصة.

عثر علماء الحفريات اليونانيين على اللوقيون وهو المعهد الذى يعتبر الممهد لانشاء الجامعات الحديثة. تأسس اللوقيون عام ٣٣٥ ليكون مركز أبحاث فى العلم والفلسفة. ولم يكن ثمة تفرقة بينهما. وبالاضافة إلى هذه الأبحاث كانت هناك تدريبات رياضية بدليل وجود آثار عن حلبة المصارعة.

ومأثور عن أرسطو أنه لم يكن فقط المؤسس للفلسفة الغربية وعلى الأخص علم المنطق وإنما هو أيضا رائد فى مجالات متنوعة مثل علم الأحياء وعلم السياسة.

ويقع اللوقيون على بُعد مائتى ياردة من السفارة البريطانية. وقد قال وزير الثقافة افنجيلوس فينيزيلس: مما لاشك فيه أن هذا هو اللوقيون الذى كان يعلم فيه أرسطو. وسنواصل عمليات الحفر، وسنعمل على أن يكون الموقع متسقا مع متحف الفن الحديث المجاور للوقيون حتى يتمكن اليونانيون والسائحون من زيارة اللوقيون والمتحف.

فى ادنبره (اسكتلنده)

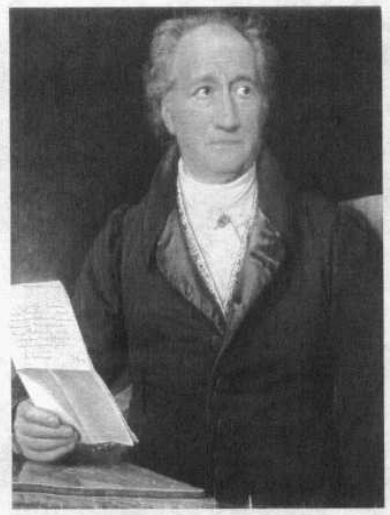


تمثال من البرونز لهيوم

أعلن نيجل بروس أحد المؤسسين للجمعية الانسانية الاسكتلندية ورئيس لجنة الاحتفاء بذكرى ديفيد هيوم أنه هو وجماعته يبحثون عن تمويل لاقامة تمثال لهيوم.

فرانكفورت على نهر الماين

إن مركز مسقط رأس جوته وهو فرانكفورت أصبح مسرحا للاحتفال بمرور مائتى وخمسين عاما على مولده فى ٢٨ أغسطس ١٧٤٩.



جوته

وقد ركزت متاحف فرانكفورت على أعمال جوته العلمية

وفى مارس ١٩٩٠ عقدت الجمعية الفلسفية الافروآسيوية ندوة عن "جوته فى العصر الحديث فى مصر" بالتعاون مع معهد جوته بالقاهرة. والغاية من عقد هذه الندوة البحث فى مدى تأثير جوته على الثقافة المصرية.

الارهاب وتدريس الفلسفة

ارهــــاب المطلــق

مراد وهبه

يتساءل هيجل فى كتابه المعنون "مقدمة لمحاضرات عن تاريخ الفلسفة:

من أين يبدأ تاريخ الفلسفة؟

وجوابه على النحو الآتى:

"تبدأ الفلسفة عندما نتوقف عن التصور الحسى للمطلق، وعندما لا يكتفى الفكر بالتفكير فى المطلق بلا عائق، بل يتجاوزه إلى ادراك فكرة المطلق من حيث هو موجود يقر به الفكر على أنه ماهية الأشياء أو على أنه الكلية المطلقة" [١]

إن هذه العبارة لا تنطبق فقط على تاريخ الفلسفة بل تنطبق أيضا على تاريخ الحضارة الانسانية، ذلك أنه مع بزوغ الزراعة نشأت المدينة حول معبد فى داخله مطلق كان يتحكم فى الطوطم المحلى. بيد أن هذا المطلق كان يتجسد حسياً فى

شكل حيوان كما هو الحال فى مصر أو فى شكل انسان كما هو عند زيوس فى اليونان.

ولكن سواء كان المطلق حسياً أو مجرداً فثمة ميل متجذر فى العقل الانسانى نحو البحث عن المطلق، ولكن هذا العقل ليست لديه الوسيلة لاكتشافه، ومع ذلك فنحن نعتقد فى وجوده من حيث هو معيار لصدق أحكامنا التقويمية. هذا من جهة ومن جهة أخرى فان هذه الأحكام بدورها تتحول إلى معتقد يرقى إلى مستوى المطلق.

والسؤال اذن:

ما هى طبيعة التصور الذى نشكله فى عقولنا عندما نتحدث عن المطلق؟

تاريخياً، عندما نشأت الفلسفة فى بلاد اليونان كان المطلق هو السند للحقائق المطلقة. وفى عصر ما بعد النهضة كان المطلق هو الضامن لليقين المعقول. أما فى القرن الثامن عشر فقد ميزّ كانط بين البحث عن اقتناص المطلق واقتناص المطلق. ومن هذه الزاوية فان المطلق إما أن يكون تصوراً أو جوهراً. وفى الحالتين نحن معرضون للوقوع فى تناقض صورى، لأن المطلق هو بلا حدود، الأمر الذى يلزم منه أن تعريفه ممتنع. ويمكن القول بأن تجنب هذا

التناقض يستلزم افتراض أن المطلق إما مفارق أو محايث. فاذا كان مفارقاً فمعرفته ممتنعة، وإذا كان محايثاً فليس ثمة تمييز بين ما هو مطلق وما هو نسبى، وبالتالى يصاب المطلق بالنسبية. وهذه هى مفارقة المطلق. وإذا كان ذلك كذلك فالسؤال اذن:

هل من المشروع القول بأن العلاقة بين المطلق والنسبى هى علاقة جدلية؟

والجواب على هذا النحو:

إن النسبى يشير إلى ما وراءه وهو اللامشروط الذى يدل على المطلق. وإذا كانت العلمانية هى التفكير فى النسبى بما هو نسبى وليس بما هو مطلق فان المطلق اذا ما تجسد فانه يتعلمن. وأظن أن هذه العبارة غامضة ومن ثم فهى فى حاجة إلى توضيح:

إن كل معتقد، من حيث هو مطلق، لا يعترف بالمطلقات الأخرى إلا على أنها نسبية أما هو فهو مطلق. وفى عبارة أخرى يمكن القول بأن المطلق، بحكم طبيعته، هو واحد ولا يمكن أن يكون إلا واحداً. وهكذا يمتنع المطلق عن الاعتراف بأن له بديلاً. ومعنى ذلك أنه إذا كان ثمة مطلق فليس ثمة مبرر لافتراض مطلق آخر له طبيعة مغايرة. بيد أن امتناع المطلقات البديلة لا

يعنى استبعاد المطلقات بل يعنى أنه ليس فى امكانها التعايش سوياً. وهذه هى المفارقة الثانية لمفهوم المطلق. وحذفها يستلزم اشعال حرب ضد هذه البدائل. وإذا كان ذلك كذلك فان القتل لازم من الدفاع، ومن ثم تبزغ علاقة بين المطلق والقتل. وقد تكون هذه العلاقة مجرد علاقة حتى يأتى شخص ما ويقرر تحويل ما هو مجرد إلى ما هو عينى.

والسؤال اذن:

هل فى الامكان التعرف على هوية الكامن وراء هذا التحويل؟

جوابى بالايجاب، وهو مردود إلى ما حدث فى العالم قديما وما يحدث حديثا ابتداء من الثمانينات من هذا القرن. فالمسلمون، فى سراييفو، قد اجتثوا بالمدافع المسيحيين الصرب. والجماعات الاسلامية، فى مصر، تطلق النار على المدنيين. والهندوس والمسلمون، فى شبه القارة الهندية، كل منها فى قبضة الآخر. وايرلنده الشمالية تبرق بالمدافع بين الفريقين المتنازعين (الكاثوليك والبروتستانت)، إذ يزعم كل منهما أنه يملك نفس المطلق مع تباينهما فى فهم هذا المطلق. والجماعات الاسلامية المسلحة، فى

الجزائر، تطلق نيران مدافعها أو تقتل بغض النظر عما اذا كانت الضحايا جزائرية أم لا. وأصحاب "الحقيقة المطلقة السامية"، فى اليابان دمروا نفق المترو. وقُتل اسحق رابين، فى اسرائيل، بيد أصولى يهودى. ويتقاتل المسيحيون والمسلمون فى اندونيسيا.

ونخلص من هذه الأحداث المأساوية إلى أن الأصولى هو الوحيد الذى يمكنه تمثل الوحدة العضوية بين المطلق والقتل. ومن هذه الزاوية هل من المشروع الكشف عن هوية الأصولى من حيث هو قاتل ؟

نجيب بسؤال:

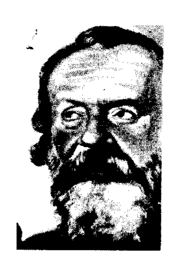
ما الارهاب؟ أو ما هى سمة الارهابى؟

إنها القتل الجماعى للمدنيين أيّاً كانت هويتهم. وفى هذه الحالة فان الارهاب هو نوع من الفوضى. واذا كانت الفوضى نتوءاً، واذا كان الارهاب يصبح، مع الوقت، نسقاً مغلقاً فان من شأن النتوء أن يتزايد إلى أن يصل النتوء إلى أقصى درجاته، وعندئذ يتوقف أى نشاط. ومن ثم تكون الحضارة الانسانية معرضة للسقوط والانهيار. وهكذا يمكن تعريف الارهاب بأنه نتوء حضارى.

والسؤال اذن:

كيف يمكن انقاذ الحضارة الانسانية من هذا النتوء، أى من الارهاب؟

يبدو أن اجتثاث الارهاب كامن فى تدريس الفلسفة. واذا كان الارهاب متجذراً فى توهم الانسان مطلقاً معيناً هو فى حاجة إليه كحصن أمان فان تدريس الفلسفة والعلم لازم للتدليل على أننا لا نصلح لامتلاك الحقيقة المطلقة. فنحن نقرأ فى تاريخ الفلسفة والعلم أن مركزية الأرض قد انهارت، وأنها تدور مع الكواكب الأخرى حول الشمس، وبالتالى فان أية حقيقة يقتنصها الانسان، وهو مقيم على الأرض، لا يمكن أن تكون مطلقة. ثم جاء جليليو ودافع عن نظرية كوبرنيكس فى كتابه المعنون "حوار حول "نسقين كونيين رئيسيين". بيد أن هذا الكتاب سرعان ما صودر، ولم يعد من الممكن العثور على نسخة منه عند بائعى الكتب، وبعدها استدعى جليليو إلى روما لمحاكمته أمام محاكم التفتيش التى أصرت على أن جليليو قد كفر عندما تبنى تدريس آراء كوبرنيكس [٢].



حدث ذلك فى القرن السادس عشر. وفى منتصف القرن العشرين دللت الفزياء النوويه على امتناع اقتناص الحقيقة المطلقة بسبب مبداء اللاتعين الذى أعلنه هيزنبرج، وبالتالى أصبحت السيادة لمفهوم الاحتمال وتابعه مفهوم الابداع. ومن ثم يمكن القول بأننا نحيا اللآن من أجل المستقبل المنفتح على الجدة.

وفى هذا الاطار العلمى ينبغى على الفلسفة أن تكون لها مهمة جديدة. ولا عجب فى ذلك لأن مهمة الفلسفة فى تغير متصل حتى لو قلنا إن الفلسفة منشغلة بالمنهج كما هو الحال عند أرسطو فى كتابه المعنون "الأورجانون" أو عند ديكارت فى كتابه المعنون "مقال فى المنهج" أو عند بيكون فى كتابه المعنون "الأورجانون الجديد" أو عند كانط فى كتابه المعنون "نقد العقل الخالص". ومع ذلك فتناول مفهوم المنهج متباين لدى هؤلاء الفلاسفة الأربعة.

ولذلك يثار هذا السؤال:

ما هو المنهج الذى ينشغل به الفلاسفة فى نهاية القرن العشرين ؟

إن تحديد هذا المنهج يستلزم تحديد الاشكالية الرئيسية التى ينبغى افتراضها وهى أن الارهاب يستند إلى الأصولية الدينية.

والاشكالية هنا تقوم فى التناقض بين أن تكون متدينا وأن تكون ارهابيا فى الوقت نفسه.

والسؤال اذن:

كيف يمكن مجاوزة هذه الاشكالية؟

لا تناقض بين أن تكون متدينا وأن تكون ارهابيا اذا كنت أصوليا، أى اذا كان لديك خداع بصرى بأنك قد اقتنصت مطلقاً مهدَّداً من مطلقات أخرى. ومن ثم فان التدين على هذا النحو يفرز ارهاباً، وبالتالى فان القضاء على هذا الارهاب يستلزم حفراً فى مفهوم المطلق لكى نزيل قناع الوهم بامكان اقتناص المطلق. واذا كان اقتناص المطلق معادل للدوجماطيقية فان التحرر من الدوجماطيقية أمر لازم. وقد دعا ابن رشد إلى هذا التحررفى القرن الثانى عشر استناداً إلى حق الانسان فى تأويل النص المقدس، كما دعا جليليو إلى مثل ذلك. يقول جليليو: إن آيات الانجيل قد تنطوى على معنى مباين للمعنى الظاهرى، ثم يستطرد قائلا: إنه من اللازم أن نتكلم عن الله بطريقة عينية حتى يكون قريبا من رجل الشارع الأمى. وهكذا يمكننا مجاوزة التناقض بالتأويل.

الهوامش

(1) Hegel, Introduction to the Lectures on the History of Philosophy, Clarendon Press, Oxford, 1985, p. 164

(2) Galileo, Dialogue Concerning the Two Chief World Systems, U.S.A. 1953, P. XXI

العلمانية: شرط التنوير وحقوق الانسان
فـى
الشـرق الأوسـط

منى ابوسنه

ينبغى على أية جماعة فلسفية، فى نهاية القرن العشرين وبداية الألفية الجديدة، أن تعيد النظر فى مفهومين أساسيين وهما التنوير وحقوق الانسان. والغاية من إعادة النظر هو تأويل هذين المفهومين فى ضوء رؤية مستقبلية محكومة بمنجزات الثورة العلمية والتكنولوجية ومتجاوزة إياها فى الوقت نفسه. وغاية هذا البحث هو وضع هذين المفهومين وتأويلاتهما الجديدة فى اطار العملية السلمية فى الشرق الأوسط .

نوضح فنقول إننا نرى البدء بفحص مفهوم حقوق الانسان وذلك باثارة هذا السؤال: ما هى التغيرات الكوكبية التى بزغت فى العشرين سنة الماضية والتى تلزمنا باعادة النظر فى مبادئ حقوق الانسان. ولكن دعونى، فى البداية، التنويه بالاعلان العالمى لحقوق الانسان لعام ١٩٤٨ الذى أقرته

الجمعية العامة للأمم المتحدة والمكوّن من ثلاثين بنداً تشمل الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والثقافية. يقر البندان الأول والثانى أن البشر يولدون أحراراً ومتساوين فى الحقوق وليس ثمة تمييز بينهم بسبب الجنس أو اللغة أو الدين أو التباين فى الآراء السياسية أو القومية أو الاجتماعية أو بسبب الملكية أو المولد.

وفى هذين البندين ثمة مسألة هامه وهى ذكر لفظين وهما "الدين" و"الملكية". والمقصود بالدين هنا هو العلاقة بين البشر ومطلق معين. والمقصود بالملكية امتلاك الأرض أو المصنع. كان هذا هو المعنى التقليدى لهذين اللفظين. أما اليوم فقد أدخلت الأصوليات الدينية معانى جديدة عليهما من خلال مفهوم "الحقيقة المطلقة".

من أجل توضيح مفهوم الحقيقة المطلقة يلزم تحديد لفظ "دوجما"، وهو لفظ يونانى مشتق من الفعل الذى يعنى "يبدو خيراً" فى نظر شخص أو فى نظر عدة أشخاص. ولكنه فى العصور المسيحية الأولى كان يعنى فكرة مقبولة من المجتمع أو قراراً من سلطة عليا مثل دوجمات المدرسة الرواقية، وقوانين مجلس الشيوخ الرومانى، ثم قوانين الأباطرة وقوانين السلطات الدينية.

وتأسيساً على ذلك فان لفظ "مطلق" مرتبط ارتباطاً عضوياً بالدوجما أو بالأدق بالدوجما الدينية ويُشتق منها، ومن ثم يزعم الأصوليون أو الدوجماطيقيون الجدد أنهم يمتلكون الحقيقة المطلقة الكامنة فى معتقدهم. وبهذا المعنى يمكن أن نطلق على هؤلاء الدوجماطيقيين إنهم "ملاك الحقيقة المطلقة".

إن ابستمولوجيا ملاك الحقيقية المطلقة يستندون إلى الفرض القائل بأن العقل قادر على اقتناص الحقيقة المطلقة لأن الحقيقة ذات طابع دينى، ومن ثم فانها ذات طابع حرفى فلا تقبل التأويل.

والمطلوب لآن تأسيس ابستمولوجيا مضادة لابستمولوجيا "ملاك الحقيقة المطلقة"، تستند إلى التأويل لأن التأويل يعنى، فى الأساس، الفحص الحر العقلى للنصوص الدينية، وبالتالى تصبح الحقيقة نسبية وليست مطلقة.

والسؤال اذن: إلى مدى يكون من المشروع إعمال العقل فى نص يُنظر إليه على أنه مطلق، أى بمعنى مجاوزة الزمان والمكان؟

إذا عرضناً النص للعقل الانسانى فان مطلقية المطلق تصبح مهددة، واذا لم نعرضه فاننا نفقد مزية أن نكون بشراً، أى حيوانات عاقلة. وفى هذا الاطار ينبغى التفرقة بين حقوق الانسان من حيث هو انسان، وحقوق الانسان من حيث هو دوجماطيقى يعتقد أنه مالك للحقيقة المطلقة، وبالتالى ينفى الآخر الذى ينكر حقيقته المطلقة.

إن الانسان من حيث هو دوجماطيقى هو الانسان الذى يستمد أفكاره من سلطة خارجية وليس من اقتناع عقلى جوانى. وبهذا المعنى فان الدوجماطيقى هو بالضرورة ضد التنوير لأن فلاسفة التنوير هم الذين وضحوّا مفهوم الدوجماطيقية وأهمهم كانط الذى قال بأن الدوجماطيقية ضد التنوير لأن التنوير، عنده، يعنى "خروج الانسان من اللارشد".

وهنا نثير سؤالاً حاسماً وهو كيف نحوّل الجماعة الكوكبية من ثقافة الدوجماطيقية (التى تفرز بدورها "العنف الدوجماطيقى" والارهاب) إلى ثقافة اللادوجماطيقية التى هى أساس ثقافة السلام؟

ويمكن تعريف اللادوجماطيقية بأنها نفى للدوجما، بمعنى نفى علم اللاهوت المستند إلى امتلاك العقل للحقيقة المطلقة التى بدورها تفرض العنف على العالم الخارجى. ومن هذه الزاوية فان اللادوجماطيقية خطوة ضرورية ناشئة من نفى الأسطورة، وهذا النفى ينشد تحويل الأساليب المطلقية للفكر إلى أساليب نسبية. بيد أن تحقيق هذه الغاية يستلزم مراجعة الأسلوب اللاهوتى للتفكير الذى ينمو نحو مطلقة الايمان. وحيث إن الايمان متعدد فالصراع أو بالأدق الحرب أمر لازم وضرورى. وحيث إن الحرب، فى الصور الحديثة، تستعين بالأسلحة النووية فالسلام مهدد إلى الحد الذى يمكن أن تنتهى فيه البشرية.

والسؤال اذن:

كيف يمكن تحقيق اللادوجماطيقية فى الشرق الأوسط ؟

فى تقديرى ثمة طريقان: الطريق الأول هو أن تكون اللادوجماطيقية هى الحجر الأساسى لحركة تنوير جديدة تدعو إلى بث فلسفة التأويل فى الأديان الثلاثة فى الشرق الأوسط وهى اليهودية والاسلام والمسيحية. وقد أنجزت المسيحية

حركتين: حركة الاصلاح الدينى فى القرن السادس عشر وحركة التنوير فى القرن الثامن عشر. وينبغى تبنى هاتين الحركتين بما يتلاءم مع البيئة الثقافية للشرق الأوسط المحكومة بالمحرمات الثقافية. وفى الاسلام كان الفيلسوف ابن رشد هو رائد التأويل فى القرن الثانى عشر. فقد أدخل فلسفة التأويل للنص الدينى كبديل لعلم الكلام. بيد أن هذه الفلسفة قد أجهضت فلسفتـــه عندما أحرقت كتبه ونفى إلى أليسانه ليقضى فيها بقية عمره بسبب مؤامرة علماء الكلام ضده وقرار الخليفة بنفيه. أما فى اليهودية فقـــد حاول موسى بن ميمون، تلميذ ابن رشد، أن يسير فـــى طريق أستاذه.

هذا عن الطريق الأول أما الطريق الثانى لبث روح اللادوجماطيقية فهو التعليم أو بالأدق التعلم المبدع إذ هو حق أساسى من حقوق الانسان لأنه أصل الحضارة.

وقد تبنت الجمعية الفلسفية الافروآسيوية هذان الطريقان منذ تأسيسها فى عام ١٩٧٨. فدستور الجمعية ينص على تأسيس حركة تنوير تستند إلى الفحص الحر والتفكير المبدع من وجهة نظر فلسفية فى جميع المجتمعات الافروآسيوية وذلك بهدف التحرر من المحرمات الثقافية التى تعوق نمو هذه المجتمعات

وتمنعها من أن تكون مكافئة للمجتمعات الغربية، وتحولها إلى مجرد مستهلكين للمعرفة التى ينتجها الغرب. وغاية الجمعية الفلسفية الافرواسيوية أن تحول هؤلاء المستهلكين للمعرفة إلى منتجين لها، ومن ثم تثرى الحضارة الانسانية.

والغاية من حركة التنوير هذه هى علمنة التراث الثقافى وذلك باخضاعه للتأويل من أجل اجتثاث الأساطير الكامنة فى تلك الثقافات وعقلنتها أو بالأدق تحويل المعتقدات المطلقة المختبئة وراء التراث الثقافى أو ما يسمى بالتراث القومى إلى معتقدات نسبية.

والتفكير الناقد هو وسيلة التأويل لأنه يعادى الدوجماطيقية التى تلح، فى عناء، على التمسك بالمعرفة القائمة، وبالتالى ترفض أية معرفة جديدة بدعوى أنها تناقض القديم. ثم إن التفكير الناقد يعرّى جذور الأشياء. وحيث إن الأسطورة هى الملمح الأساسى للمعرفة القديمة والحديثة فان التحليل العقلانى لجذور الأسطورة هو بمثابة التدريب على التفكير الناقد.

ومعنى ذلك أنه لا ينبغى تناول الأسطورة من حيث هى كذلك وإنما ينبغى التركيز على الملامح الرمزية للأسطورة والتى تشير إلى ما يختفى وراءها. وهنا يكون لمنهج ديكارت

دلالة متميزة فى مجاوزة الدوجماطيقية التى تستند إلى تصورات لا يمكن مقاومتها.

ومن هذه الزاوية يلزم مراجعة التيارات التقليدية فى الابستمولوجيا والتى تركز على العلاقة بين المعرفة والحقيقة والتى أفضت إلى ثلاث نظريات: "الحقيقة مطابقة للواقع" و"الحقيقة قانونا" و"الحقيقة نجاحاً". ذلك أن العلاقة ينبغى أن تكون بين العقل والواقع وليس بين العقل والحقيقة وذلك فى ضوء مفهوم مراد وهبه عن الحقيقة. وبهذا المعنى يمتنع الوقوع فى براثن الدوجماطيقية لأن الدوجماطيقية تعنى توهم امتلاك الحقيقة المطلقة. وعندما نحذف الحقيقة فنحن نحذف، فى الوقت نفسه، الدوجماطيقية. وفى هذا الاطار ينبغى مراجعة المفهوم التقليدى لحقوق الانسان الذى ينص على أن كل انسان له نفس الحقوق بغض النظر عن الدين والجنس والعنصر.

بيد أن ثمة سؤالاً لابد أن يثار:

كيف يمكن أن نسمح للدوجماطيقى أن يكون له نفس الحقوق الانسانية فى حين أنه ينفى هذه الحقوق عن أولئك الذين لا يدينون بدينه إلى الحد الذى يصل فيه إلى ارهابهم

بدعوى أنهم مهددون لدينه أو بالأدق لمطلقـــه؟ واذا كانت الدوجماطيقية مهيمنة فى نهاية هذا القرن فمعنى ذلك أن الارهاب مهدد لحقوق الانسان. ولذلك ينبغى أن تكون هذه الحقوق مقصورة على أولئك الذين ليسوا دوجماطيقيين. ومن ثم يلزم أن ندعو إلى اللادوجماطيقية حتى يبرأ الدوجماطيقيون من الدوجماطيقية.

الدين أمن محاور الحضارة

محمد ابراهيم الفيومى*

ونحن إذ نستعرض مفهومية الدين نود حصر مسمى الدين فى نطاق الأديان الصحيحة (دين أهل الكتاب) المستندة إلى الوحى السماوى، وهى التى تتخذ معبودا واحدا هو الخالق المهيمن على كل شئ، فالديانة الطبيعية المستندة إلى محض فلسفات العقل والديانات الخرافية التى هى وليدة الخيالات والأوهام، وكل ديانة تقوم هى أو جانب منها على عبادة التماثيل أو عبادة الحيوانات أو النباتات أو الكواكب أو الجن أو الملائكة .. إلخ تخرج بمقتضى هذا الحصر عن أن تكون دينا صحيحا.

أما الأديان السماوية فإنها "صنعة إلهية" لها كل ما للإلهيات من ثبات الحق الذى لا تبديل لكلماته، وصرامة الصدق الذى لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، ثم هى فوق ذلك "منحة كريمة" تصل إلى حامليها وسفرائها عفوا بلا كدح ولا تعب وتغمرهم من نورها فى فترات خاطفة، كلمح البصر أو هو أقرب ثم هى تعين العقل على تخطى ظلمات المادة وإذا التقى

(*) أستاذ الفلسفة بكلية الدراسات الاسلامية والعربية بجامعة الأزهر.

العقل والوعى على أمر فقد اتصلت مشاعل الليل بضوء النهار نور على نور يهدى الله لنوره من يشاء.

وإن تنوع الأديان لا ينبغى أن ينظر إليه على أنه التعبير عن الصور اللا متناهية من خيال الإنسان وإنما على أنه المظاهر المتعدده لوحدة أساسية بعينها وهو تعليم الإنسان الإيمان بالله كالماء الذى يأخذ شكل الوعاء الذى يحويه ولونه ولا يزال هو الماء الصافى الذي هو مصدر كل شئ حى.

والذين يتشككون فى الدين لم يكن مبرر التشكيك مفهوما، ولم يكن شكا منهجيا علميا قائما على درس الخيارات والبدائل المختلفة. فالدين ساحته دائما بريئة، وعلى الذين يتشككون فيه أن يوجهوا سهام تشكيكهم إلى ما لديهم من خلط وقعوا فيه، فهم يحسبون عادات وقيماً أفرزتها عصور التخلف ديناً.

وموقف هؤلاء المتشككين الـــذين لا يحسنون الظن بدينهم ليس بمقبول، بل إنه فى كثير من الأحيان ليس بمفهوم ولكن الموقف فى عمومه تمرد على المجتمع وقيمه.

صحيح أن الدين المتمثل فى علمائه. بعضهم ارتبط فى بعض الأحيان بسلطات زمنية، وذلك من الحوادث الاستثنائية

فى التاريخ وليس قاعدة تخلى فى كثير من الأحيان عن رسالته فى توجيه المجتمع ثقافياً وانعزل عن الواقع ليتقوقع فى أطر ضيقة بحكم موجة التخلف التى عمت المجتمع بما فيه المراكز الدينية، ولكن الدين لم يشترك فى مؤامرة ضد المجتمع والناس. إننا إذا كنا نملك لحظات مضيئة فى عصور الظلام، فذلك عندما كان الدين يستعيد دوره ويتبنى رسالة تحرير المجتمع فى مواجهة تدخل خارجى أو فساد داخلى من الذى وقف فى وجه الاستعمار؟ إنه الدين المتمثل فى علمائه، كان الدين دائماً موجوداً وسيظل فى لحظات المواجهة يخطئ هؤلاء الذين يوجهون إليه أصابع الاتهام.

إنه قيمة أصيلة وليس تقليداً رجعياً، إنه لمعة الفطرة ومسيرة كدح دؤب تجدها — أى الفطرة — فى وجدانك إذا أزحت عنه غشاوة الغفلة وحاجب الطغيان، وذلك هو الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون.

لذلك كان من التعاليم الخاطئة: الزعم بأن رجل الدين يحرص على أن يجعل جل همه الخلاص من العالم وأن يختلى بنفسه إلى نفسه لميله إلى الانعزالية، فهو انطوائى يهجر الناس ليناجى نفسه الصامتة.

وهكذا صنعت له تلك المقولة الزائفة مناخا اجتماعيا قام على تدعيم فرديته منعزلا عن مجتمعه، كما لو كان يعيش فى جزيرة منعزلة أو فى برج عاجى متناء بغية أن تنكشف له حجب السماء محتقرا بذلك الدنيا. وبات الخلاص والنجاة من شرور الأرض وآثامها هدفا منشودا.

قد يكون هذا القول المزعوم مقبولا لدى بعض الطوائف الدينية لكنه ليس مقبولا على عمومه لاسيما فى وقتنا الحاضر الذى لم يعد للفردية فيه معنى، ولم يعد الاعتزال من قيمه ممكنا. ويرجع هذا إلى ما أحدثته الاكتشافات العلمية من تقريب المسافات وأزيلت الحدود بين الأفراد أولاً وبين الشعوب ثانياً وأصهر الكل فى مفهوم إنسانى واحد مع التمايز بالشعور القومى. رقع الأرض تقاربت وقاراتها تكاتفت وتصافحت، بحيث لم يعد بين الشعوب فواصل بينة، وغدا إنسان اليوم يحمل فى أعماق نفسه صورة عن الإنسانية كلها، نقصد بذلك أن الإنسان الفرد لم يعد ينتمى إلى أسرته فقط أو قريته أو وطنه أو أية مدنية من المدنيات، أصبح لكل مسئولاً عن وطنه، وبالتالى عن العالم كله، كما هو مسئول عن ذات ذاته.

ولاشك أن ما أشيع عن رجل الدين بأنه منعزل يتميز بهجران المجتمع إنه لقول مناف للحقيقة، إذ رجل الدين قبل كل شئ هو كائن اجتماعى لأنه كائن إنسانى ... وكائن إنسانى لأنه يدين بدين الله الذى خلق كل شئ وهدى.

والحياة فى نظر دين السماء هى الحياة الكاملة الماضى والمستقبل والحاضر الذى تعيشه والحياة الكاملة هى التى لا تتناول الماضى والمستقبل دون أن تتناول الحاضر الذى تعيش فيه.

من هنا كان رجل الدين الحق عليه أن يبحث فى شئون الحاضر، وأن يعالج مشكلات قومه لأن عدم الاكتراث بالقضايا الأساسية هو جهل أو تجاهل وفى الحالتين هو خمول وجمود وإن عدم الاكتراث بالمشكلات وقضاياها هو من قبيل الأنانية، وليس من قبيل الميل إلى العزلة.

وقد تكون العزلة جميلة، بل وفى بعض الأحيان واجبة إذا كانت غذاء أو إذا كانت دواء لداء تشفى منه النفس أو أملاً لنشدان الراحة التى يستيقظ فيها الفكر، ومذمومة إذا كانت بقصد طلب العزلة خروجاً من البيئة أو هروباً من التفاعل معها. إن عزلة كهذه ضرورية فيها يفيق من هجعته، فهى ليست فراراً

من مجابهة المسئوليات فى المجتمع، هى محاولة صحية يقوم بها كى يدرك مشكلاته، إذ لكل مجتمع بالضرورة مشكلات كبرى هى فى نهاية الأمر مشكلات إنسانية. إذن المصاهرة قائمة بين الدين والواقع.

معنى هذا أن الدين هو دائما منهاج حياة والدعاة الذين يقومون بالدعوة إليه لا يستطيعون غسل أيديهم، كما غسلها "بيلاطس" وترك المجتمع قائلا: أنا برئ من دم هذا الصديق.. أجل نحن فى معركة مستعرة نارها هذه المعركة، هى معركة إنسانية بحتة لأنها تتناول الشعوب قاطبة .. والذين لا ينخرطون فى مجتمعهم بصورة فاعلة يلقى بهم خارج التاريخ.

وهكذا نجد ذواتنا مهما توسعنا فى المفاهيم الفلسفية صانعة أبعاد التباعد أمام وحدة لا تتجزأ، ولا عجب فى ذلك، إن المعارف البشرية تلتقى جميعها فى نقطة واحدة لأن الفواصل القائمة فيما بينها لا تمس إلا الخارج، تمس تاريخها وأساليبها ومناهجها ومواضيعها القريبة وطرق التأدية، ولكنها تتعانق أخيراً حول ذلك الجوهر الذى هو الإنسان الذى خلقه الله على صورته. قال تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ، ثُمَّ

رَدَدْنَاهُ أَسْفَلَ سَافِلِينَ، إِلا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَلَهُمْ أَجْرٌ غَيْرُ مَمْنُونٍ﴾ التين ٤-٦

وما الدين إلا وجه من أوجه الحياة، فالإسلام لا يسعى للآخرة دون الدنيا، ولا للدنيا دون الآخرة، ولكنه دين ينظر إلى الحياة الإنسانية على أنها وحدة كاملة بكل ما فيها.

قال تعالى:

(إن فى خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار والفلك التى تجرى فى البحر بما ينفع الناس وما أنزل الله من السماء من ماء فأحيا به الأرض بعد موتها وبث فيها من كل دابة وتصريف الرياح السحاب المسخر بين السماء والأرض لآيات لقوم يعقلون) البقرة : ١٦٤ .

وفى الحق أن أولئك الذين تعودوا على أن يفصلوا تماما بين الأمور الروحية والأمور الجسدية، كما يفعل اللبان حينما يمخض الحليب ليستخرج زبدته، لا يفهمون بسهولة إن فى الحليب الصريح يجتمع العنصران ومع أنهما متميزان فى أجزائهما يعيشان معا متجانسين ويعبران عن نفسهما أوضح التعبير.

يقول محمد أسد وعلى ضوء النظر الدينى والاختبار نجد أن "الذات" الإنسانية العارفة والطبيعة الخرساء المسلوبة فى ظاهرها من التبعة تجتمعان معا فى نسب من الانسجام الروحى، فإن الوعى الفردى فى الإنسان والطبيعة التى تحيط به، وإن اختلفا ليسا سوى مظهرين متكاملين للإرادة المبدعة الواحدة بعينها .. وللوصول إلى هذا الهدف السامى فى الحياة كان الإنسان فى الإسلام غير مجبر على أن يرفض الدنيا وليس ثمة حاجة إلى تقشف يفتح به الإنسان بابا سريا إلى التطوير الروحى

من هنا يمكن القول إنه إذا ما صلحت عقيدة الإنسان فى الدين، وكما تقول السيدة عائشة رضى الله عنها تصف الرسول صلى الله عليه وسلم: "كان خلقه القرآن" أى قرآن يصلح بين الناس أصبح الإنسان بسلامة عقيدته مؤسسة دينية تأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر وتفعل الخيرات وأضع بين أيديكم حلول الدين لمشكلات الإنسانية العظمى مهما ادعت المؤسسات الدولية التى اعتبرها الإنسان قيمة حضارية عظيمة أنها تستطيع أن تقدم حلولها بعيدة عن دين السماء فإنها تكون قد أخطأت السبيل، إذ الدين صلاح وإصلاح وأذكر على سبيل المثال بعضا منها ووظيفة الدين منها:

(١) الدين والسلام:

لقد طغت المشكلات الدولية على القضايا المحلية، فأصبحت مشكلات العالم كلها تطرح من فوق منبر الأمم المتحدة لتعطى الدول رأيها فى الموضوع المختلف حوله، وبذلك غدا للإنسانية صوت يسمع ومركز يرى تحل فيه المشكلات القومية.

وحسب الإنسان أن ايجاد منظمة عليا لها تلك الهيمنة تشرف من عَلُ على الأمن العالمى لهو تحقيق لحلم كم حلم به الفلاسفة قديما لكن الأمر على حقيقته هو أن هذه المنظمة تحرس أمنا جزئيا لأن الأمن الكلى لا يدخل فى نطاقها العام إلا بمقدار ما يهدد اضطراب الأمن العالمى بالزوال أما الأمن الداخلى فهو رسالة الأديان السماوية لأنه يقوم على الأمن الداخلى فى ذات الإنسان وتلك هى وظيفة الدين.

إن أمن القيم الدينية والأخلاقية من التعرض للانهيار هو الأمن أما حين تنهار القيم فتنهار الإنسانية وتنهار كل المعانى من جهة الإنسان.

لقد سمت الأديان السماوية من الناحية العملية هى التى وضعت الشعوب المغلوبة على قدم المساواة مع الغالبة لأنها منذ البداية خاطبت الناس باسم المساواة والعدالة والحرية والإيمان. قال صلى الله عليه وسلم: [لا فضل لعربى على أعجمى إلا بالتقوى].

(٢) الدين قيمة ضرورية للعلم:

العلم فى أبسط مظاهره ومفاهيمة لا يقبح ولا يحسن. إنه مجموع وقائع إيجابية يمكن استعمالها للشر أو للخير فمن الخطأ أن ننهال باللائمة على العلم ومن الخطأ أيضاً أن نعيد إلى العلم كل أسباب الراحة التى يتمتع بها الإنسان. ما قال العلم يوما للإنسان أن يحب أخاه الإنسان. أما ظن الكثيرين أن الاكتشافات العلمية ستجلب لبنى آدم المن والسلوى؟ ماذا كانت النتيجة؟ كانت سلاحا ذريا فتاكا وقنابل جرثومية مريعة وغازات سامة فظيعة. أسلحة إذا استعملت جاءت الكارثة لا تبقى ولا تذر.

إن العلم لا يقبح ولا يحسن، الذى يقبح أو يحسمن هو العالم لا كعالم وإنما كإنسان ذى عقيدة. العقيدة الدينية الصادقة هى الدافعة إلى الشرأو الخير فمصائب الإنسان ليست من العلم بقدر ما هى من العقائد المضلة والمضللة وعليه فمن حقنا أن

نعلن فشل العلم نهائيا فى إعطاء الإنسانية مبادئ القيم إنما تلك هى وظيفة الدين السماوى فلا الشر هو شر العلم ولا الخير هو خير العلم.

من العبث بعد الآن أن نلتجئ إلى العلم لتحرير القيم الأخلاقية، ومن العبث بعد الآن أن يعمل العالم ذاته بمبدأ "العلم من أجل العلم". لقد دخلت النار بيته، وأصبح الخطر فوق رأسه وتحت قدميه. عليه إذن أن يخرج مـــن حياده لينخرط فى المعمعان الدائر ويدخل راكعا إلى محراب الدين. الحق إن الإنسان كائن أخلاقى هو كائن متدين تتجه أعماله كلها إن شاء نحو الخير أو نحو الشر.

إن الذين وضعوا العلم أساسا لبناء الإنسانية ضلوا وأضلوا، العلم لا يصنع قيما والانسانية مجموعة قيم .. الإنسانية متدينة عليها إذن أن تستند إلى قواعد الأخلاق من هنا فشل العلم فشل ضميره إذ بان أن لا ضمير له. لقد غدا العلم نفسه يهدد مصيرنا ولكن الإيمان يجعل من شيئية العلم ومادية الإنسان هذه مرحلة ضرورية فهى مرحلة أعلى فى وجوده وهو يذهب إلى ما وراء العلم ليرسم المسالك الرفيعة التى تكشف للإنسان عن أبعاد مصيره غير المتناهية.

(٣) الدين والعدالة الاجتماعية:

لا شك فى أن ثورة الفقير على الغنى تستند إلى الاقتصاد ولكن الاقتصاد هنا مظهر فقط تغلفه أنانية الغنى وحاجة الفقير، الاقتصاد هنا ليس علة حقيقية، العلة هى فى استئثار ليس من باب الاقتصاد كعلم، إنه من باب الأنانية والأنانية هى من باب الأخلاق وإلا ما الذي يمنع الغنى والفقير من أن يتفقا على الجلوس معا، ويتفاهما، كما عند العلماء إلى طاولة مستديرة يتباحثان حولها فى كيفية إيجاد حل سلمى تقتضيه اقتصادية علمية

أجل ما الذى يمنع مثل هذا التصرف الواقعى الإيجابى الموضوعى الحيادى لو كان السبب هو الاقتصاد كعلم؟ ثم لماذا يريدون بدورهم أن يعطى الفقير رغيف خبز من جهة وأن يسلب إيمانه بالله من جهة أخرى؟ أهذا علم فقط؟ الحق أن القضية ليست قضية علم فحسب إنها قضية أخلاقية فى الدرجة الأولى وقضية عقيدة قضية أنانية؟

والهدف الأقصى لتلك النظم الاقتصادية هو تخلى الإنسان عن شخصيته الروحية وفضائله الخلقية للمقتضيات المادية فى مجموع آلى كترس فى آلة، والنتيجة الوحيدة الممكنة هى أن

مدينة من هذا النوع إنما هى سم زعاف لكل ثقافة مبنية على القيم الدينية .

الزمالة الدينية: إن الوحدة بين أديان السماء لهدف عظيم لتحقيق الكيان الدينى العالمى نحو وضع ميثاق مشترك بين أخوة الإيمان وذلك بإبراز المبادئ الدينية التى تتلاقى مع القيم التى يمجدها العقل كالأخوة والاتجاهات العقلانية والمنهج التجريبى وقيم العدل والشورى والحق والتعاون والإيمان بالكتب المقدسة ووحدة الرسالات. وإذا استطاع دعاة الأديان الالتفاف حول تلك المبادئ، فإن الأقليات الدينية المنتورة التى تعيش فى العالم هنا وهناك يقع عليهم عبء كبير فى عرض صور دين السماء فى سماحة ويسر من غير نزاع أو صراع فيبينون صوره الإيمانية وإنسانيته الكريمة .. وإذا وجدوا عونا فكريا وعلميا وماليا مستمرا يستطيع أن يساعدهم لبناء المؤسسات المالية والفكرية والعلمية التى تستطيع عن طريق الاحتكاك المباشر بهذه العوالم نقل كل قيم الحضارة الدينية إليها .. فتلك الأقليات التى تعيش فى البيئات المختلفه هى أقدر من الدعاة على نشر قيم الدين لمعرفتهم طبيعة التعامل مع منظومة بيئتهم وأدق فى وضع الخطط الكفيلة بإحداث وعى حضارى دينى ونشر حقائق الإيمان.

(٤) الدين والفلسفة:

إن الكفر بالدين يهدم أسس المبادئ الخلقية والنظام الاجتماعى. والفيلسوف الذى يهدم قواعد الأخلاق المستمدة من الدين ثم يعجز عن أن يحل محلها مبادئ مستمدة من الطبيعة يستحق أن يسمى "ولى الشر". وقد قامت الأخلاق وقام النظام الطبيعى منذ أن عرفها الإنسان على الايمان بالله .

واقترنت الحياة الطيبة فى يقين الناس بالعناية الإلهية العليه على كل شئ فإذا ما قيل للناس إن لا إيمان ولا عناية إلهية ماذا يكون الحال؟ إذا ما ترك الإنسان لأحكام تقديره لا يقيه واق شر جبلته.

ولعل هذا ما حدا بدستوفسكى أن يطلق صرخته الشهيرة "إذا لم يكن الله موجود فيصبح كل شئ مباحا" .

إن دنيا هذا حالها لا يستطيع إنسان عاقل أن يتصورها بلا جزع. ولهذا كله أحس الفلاسفة أن مناهضتهم للدين لا يقل اعترافا بالفشل عن عودتهم للدين وجماعة المؤمنين عودة الخراف الضالة لحظيرتها فأشفقوا جد الاشفاق من أن ينعتوا بالإلحاد والنعت "ملحد" يفيد فى الجو الفكرى كل ما هو منذر

بسوء، كل ما هو مخز، كل ما هو بغى، كل ما يفضى للفتنة وشق عصا الجماعة. وهل الإيمان بالله والدين يتنافى مع الاستنارة ؟

لا يتنافى قطعا فجوهر الاستنارة هو اطمئنان الضمير وأثمن ما يطلبه الفيلسوف هو المعرفة اليقينية وكيف يستقيم هذا مع عدم الإيمان بالله.

الدرس الفلسفى فى الأزهر ودوره فى مقاومة الارهاب

عبد المعطى محمد بيومى*

تستمد رسالة الأزهر فى مقاومة الارهاب بالحوار الفلسفى والجدل العقلى من جوهر رسالة الاسلام نفسه ذلك الذى يمثل الازهر كعبة العلم به والبيت العتيق له. فرسالة الاسلام كما هى رساله الأديان جميعا قائمة على النظر العقلى والمجادلة بالتى هى أحسن. وكلما كانت المجادلة والحوارات بالتى هى أحسن، قائمة على الحوار الفلسفى وتبادل الحجج، على أسس فلسفية وأصول منطقية، كانت مؤدية لغايتها محققة لأهدافها.

فالقرآن الكريم يحكى للمسلمين وللعالمين جميعا أن نوحا اعتمد فى اقامة رسالته على محاولة اقناع العقول بالجدال الذى لايقوم على الالزام والاكراه بل على الاقناع والاقتناع فيقول تعالى "لا اكراه فى الدين"[1] ويقول تعالى "افأنت تكره الناس

(*) عميد كلية أصول الدين بجامعة الأزهر.

حتى يكونوا مؤمنين"[٢] ويقول تعالى حكاية عن نوح "قال ياقوم أرأيتم إن كنت على بينة من ربى وآتانى رحمة من عنده فعميت عليكم. أنلزمكموها وأنتم لها كارهون"[٣] كما يحكى عن قومه قولهم له "قالوا يانوح قد جادلتنا فأكثرت جدالنا فأتنا بما تعدنا إن كنت من الصادقين"[٤] .

فلم تكن النبوات بعيدة عن النظر العقلى ولا عن استعمال الحجج التى تثير العقل وتستحثه للنظر وتقليب الاحتمالات والنتائج المترتبة على المواقف كل ذلك فى الوقت الذى تفسح المجال للرأى الآخر. وكانت رسالة الاسلام بوصفها خاتمة هذه الرسالات والنبوات امتداداً للدعوة إلى استعمال النظر العقلى وتقليب الاحتمالات كما يظهر فى القرآن الكريم كله من مثل قوله تعالى "قل من يرزقكم من السموات والأرض قل الله. وإنا أو إياكم لعلى هدى أو فى ضلال مبين"[٥] أى أن أحداً من الطرفين أنا أو اياكم لعلى هدى أو فى ضلال مبين فالحق فى جانب واحد منا.

بل يصل القرآن إلى احترام وجهة النظر الأخرى إلى حد تقديم التنازل فى مفاوضة الخصم وجريا له فى مخاطبته، على

ما يدعيه فى قوله تعالى "قل لا تسألون عما أجرمنا ولا تسأل عما تعملون"(٦) فسمى ايمان المؤمنين اجراما وسمى عدم ايمان الخصوم بالدعوة عملا، مشاكلة لهم على ما يدعونه استجلابا لهم إلى تنازل مماثل عن ادعائهم أنهم يملكون الحقيقة المطلقة. هذا فى الوقت الذى امتلأ فيه القرآن بالدعوة إلى التفكير والمقارنة بين الايمان بالله والايمان بالآلهة الأخرى وعرض مظاهر قدرة الله عز وجل ومظاهر عجز هذه الآلهة. من هنا كانت رسالة الأزهر وثقافته تقوم على تدعيم المعانى الحكمية وانتهاج الحكمة سبيلا إلى الدعوة والثقافة. قال تعـــالى "ادع إلـــى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتى هـــى أحسن". ولا تتأتى الدعوة بالحكمة والجدال بالحسنى إلا إذا اتخذت الثقافة العقلية مكانها جنبا إلى جنب مع الثقافة النقلية لبناء العقل القادر على انتهاج الحكمة والجدال بالحسنى .

ومن ثم كانت عناية الأزهر ببناء الفكر الثقافى على أساس من العلوم العقلية والنقلية. فمع العلوم التى تدور حول النص الدينى كتاباً وسنة توثيقا لهذا النص وشرحاً له واستنباطاً منه، تقوم العلوم الفلسفية للحجاج عن العقائد الايمانية بالأدلة

العقلية فتقوم علوم التوحيد والمنطق والفلسفة ومقارنة الأديان إلى جانب علوم التفسير والحديث والفقه والأصول.

وقد أدت الدراسة العقلية فى الأزهر على طول ألف عام دورها فى حماية التسامح الاسلامى مع أهل الأديان الأخرى كما أدت دورها فـــى الحفاظ على نقاء العقيدة الاسلامية من الغلو والتطرف وحمايتها من الارهاب الفكرى بالاضافة إلى الحفاظ على الروح القومية فى مصر وتماسك هذه الروح بحيث بات الأزهر موئلاً لهذه الروح فى الأزمات القومية يراه المسلمون والمسيحيون معاً تراثا قومياً يجب الحفاظ عليه لأنه يمثل هذه الروح القومية وهى العاصم من كل تفتت والعاصم من كل مغالاة وتشدد. ولا أدل على ذلك من ملاحظة نسبة عدد الشباب المتطرف فى الجامعات المصرية وخلو الأزهر تقريبا من هؤلاء مما يكشف بوضوح أن الثقافة الدينية التى تقوم أصلا على أساس العلوم العقلية والنقلية وتنمية الملكة الفلسفية لدى الشباب الذين يتعلمون فى الأزهر كافية لحمايتهم من الوقوع فى براثن التطرف وسوء الفهم للآخر. فالموضوع والمنهج والطريقة التى تقوم عليها ثقافة الأزهر لا تترك مجالاً بأى حال للتطرف الفكرى أو الدينى. فالموضوع يحتشد بدراسة الفرق الاسلامية ومقارنات الأديان وتاريخ نشأتها وظروف هذه النشأة وأسبابها. ومنهج هذه

الدراسة يقوم على الأمانة فى العرض والأمانة فى ايراد الحجج والدقة فى تحليل الأديان والفرق ثم الموضوعية فى النقد والعدل فى التقويم. وهذا المنهج التاريخى الوصفى التحليلى النقدى يتم فى أناة واتساق عبر سنوات طويلة من الدراسة تتجه كلها إلى تدعيم الملكة التحليلية النقدية الموضوعية.

وهذا كله مقتبس من القرآن الكريم الذى يمتلئ بالنماذج للتحليل والنقد من مثل قوله تعالى "يقول الذين أشركوا لو شاء الله ما أشركنا ولا آباؤنا ولا حرمنا من شئ. كذلك كذب الذين من قبلهم حتى ذاقوا بأسنا قل هل عندكم من علم فتخرجوه لنا. أن تتبعون إلا الظن وأن أنتم الا تخرصون"(٧) وقوله تعالى " أم اتخذوا من دونه آلهة قل هاتوا برهانكم"(٨) وقوله تعالى "أم من يبدأ الخلق ثم يعيده ومن يرزقكم من السماء والأرض ؟ أله مع الله ؟ قل هاتوا برهانكم إن كنتم صادقين"(٨) .

أما الطريقة فى أداء ذلك كله فهى طريقة تقوم فى الأغلب الأعم على الحوار وكثيراً ما تحتشد الكتب الأزهرية وهى كتب فى معظمها تراثية بالحوار المفترض مع الآخر والذى تتكرر فيه اللازمة فان قلت .. أقول فى طريقة مجردة لا تعنى بالشخص قائل الشبهة وانما يرمز إليها المؤلف دائما فى افتراض

شخص آخر محاور يخاطبه المؤلف بقوله فان قلت ثم يجيب أقول دون التفات إلى الفكرة المثارة أو التى يمكن أن تثار والرد عليها حتى فى كتب اللغة العربية فضلا عن كتب العقائد والفرق

وعندما كان الأزهر قوياً كان علماؤه هم الذين يستجمعون فى أشخاصهم ارادة الأمة ويعبرون عن هذه الارادة فى زعامة فائقة وأمينة وكان لهم من الأحقية والقدرة على مقاومة أى تيار فكرى متطرف ناشذ أو خارج على اجماع الأمة. وكان علماء الأزهر قادرين باستمرار على اخماد الفتن بحيث لم تقم فتنة طائفية فى عصور ازدهار الأزهر الثقافى والوطنى، كما كانوا قادرين باستمرار على احتواء واستيعاب رجال الدين من الأديان الأخرى بما يشتملون عليه من سماحة وتقدير للتعاليم الإسلامية التى تأمر بالبر لأهل الأديان الأخرى امتثالا لقوله تعالى "لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم فى الدين ولم يخرجوكم من دياركم أن تبروهم وتقسطوا إليهم إن الله يحب المقسطين"[٩]. وتطبيقا للمبدأ الإسلامي القائم على أساس "مـــا لهم ما لنـــا وعليهم ما علينا". وكان علماء الأزهر يستقبلون فى صحن الأزهر رجال الدين الآخرين ليتعاونوا معاً على انهاض الروح

القومية واشتعال المقاومة ضد العدو المشترك كما حدث أيام الحملة الفرنسية على مصر وكما حدث أيام الحروب الصليبية وفى ثورة ١٩١٩ والثورات اللاحقة. وكان الزعماء الوطنيون كلما أرادوا أن يخاطبوا الروح القومية للأمة هرعوا إلى الأزهر ليحركوا كوامن الشعور الدينى والوطنى ويكون معنى اللجوء إلى الأزهر فى هذه الاوقات الحاسمة هو بلوغ الذروة الوطنية واستدعاء كل مصادر القوة لدى الأمة.

وفى مقاومة الإرهاب والتطرف الدينى يذكر اجتماع شيوخ الأزهر وعلى رأسهم شيخ الأزهر السابق وشيخ الأزهر الحالى ــ عندما كان مفتيا ــ والشيخ الشعراوى وعديد من الشيوخ فى صحن الأزهر ليعلنوا على الأمة براءة الإسلام من أى تطرف فكرى أو ترهيبى ضد أى مخالف فى الدين يجمعنا به وطن واحد وعقد اجتماعى واحد.

وإذا كان لنا أن نتساءل .. كيف استطاع الأزهر أن يحقق هذا التسامح؟ لكان الجواب: من واقع الثقافة التى يحرص عليها وعلى تلقينها وتعليمها لطلابه ويغرسها فى وجدانهم أكثر من ألف عام.

وقد يستغرب الغربيون بينما لا يجد العرب والمسلمون أدنى غرابة فى أن الأزهر قائم على الأصولية. نعم قائم على الأصولية لكن بالمعنى الصحيح لهذا المصطلح الذى شوه كثيراً فى الغرب واستخدم استخدامات أساءت إلى اللغة وإلى الحقيقة فى هذا المصطلح. فالأصولية فى الحقيقة تعنى الرجوع إلى الينابيع الأولى والأصول الأساسية للأديان. والأزهر بوصفه قلعة للإسلام وللأصولية الحقيقية ينظر إلـــى أصول الأديان جميعاً علـــى أنهـــا:

أولا: أصول واحدة يقول تعالى "ما يقال لك إلا ما قد قيل للرسل من قبلك"(١٠)

ثانيا: أنها تعنى بربط الانسان بخالقه.

ثالثا: أنها تقوم على أساس الخير ونبذ الشر والعنف واقتلاعه من النفس البشرية واقامة علاقات الناس جميعا بعضهم البعض على أساس المودة والمحبة والأخوة العامة بين البشر جميعا مهما كانت وجوه الاختلاف بينهم. يقول الله تعالى "يا أيها الناس اتقوا ربكم الذى خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالا كثيرا ونساء"(١١). ويقول تعالى "يا أيها الناس

إنا خلقناكم مـــن ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم"(١٢) .

فالأصولية فى الحقيقة كما هى فى ثقافة الأزهر تعنى اجتماع الناس على الخير والعمل لخير الانسانية والتعارف والتعاون واتخاذ التعدد بين الأجناس سبيلا إلى التعارف والتعاون لا التضاد والتصارع. والنبوات والأديان كلها قائمة على هذا المعنى فى الحقيقة، فليس فـــى أصول الأديـــان ــ كما هو اعتقاد الأزهر ــ أى مجال للعنف والشر بل تقوم كلها على السلام بين الانسان وربه وبين الانسان والناس جميعا.

وكل ذلك مقتبس من قوله تعالى "إن الدين عند الله الإسلام"(١٣). وما جاء التحريف والتزييف لأصول الرسالات السماوية إلا نتيجة اختلاف البشر وتصارعهم واعتدائهم على الحقيقة. يقول تعالى "كان الناس أمة واحدة فبعث الله النبيين مبشرين ومنذرين وأنزل معهم الكتاب بالحق ليحكم بين الناس فيما اختلفوا فيه وما اختلف فيه إلا الذين أوتوه من بعد ما جاءتهم البينات بغيا بينهم فهدى الله الذين آمنوا لما اختلفوا فيه من الحق باذنه والله يهدى من يشاء إلى صراط مستقيم"(١٤) .

فوصم الأصولية إذن بالإرهاب هو زيغ عن المعنى الحقيقى أدى إلى قلب الأوضاع فوصف المتدينين بوصم الإرهاب وأعطى الإرهابيين وصفا مفضلا أغراهم بالانتماء إليه واستخدامه فى غير حقه وموضعه. والأصولية حين يستخدمها الأزهر استخدامها الصحيح إنما يعبر عنها فى ثقافة متعددة الجوانب:

* فهى ثقافة حقيقية للسلام الحقيقى القائم على العدل والخير واحترام الانسان .ويبدو هذا الجانب من ربط الأزهر دائماً بين العقيدة والأخلاق باعتبار أن الايمان الحقيقى بالله لابد أن ينتج فى نفس المؤمن القيم الخلقية الفاضلة الخيرة. ولذلك يفسح الأزهر مجالا كبيرا لتدريس العقيدة مرتبطة بالأخلاق ويرصد كثيرا ارتباط الأخلاق الفاسدة والقيم السلبية بالمعتقدات المنحرفة .

* وهى ثقافة الحرية، حرية الاختيار وحرية التفكير على السواء. فالأزهر يعنى بالتعددية الفكرية ويقف أمامها بالدراسة الواسعة للفرق المتعددة سواء ما كان محتفظا بصحيح الدين وما كان منها زائغا عنه مع بيان أسباب الزيغ ومناقشته.

وكما يعنى بالتعددية فى العقيدة عن طريق دراسة الفرق فانه يعنى بالتعددية فى المجال الفقهى المذهبى فيدرس بتوسع المذاهب الفقهية حتى ما كان منها خارجا عن المذاهب الفقهية السنية الأربعة: مالك وأبى حنيفة والشافعى وأحمد بن حنبل، بل يدرس فى اطار من المناقشة الحرة مذاهب الشيعة الكبرى خاصة الجعفرية كما يدرس الزيدية.

وفى مجال الفلسفة موضوع مؤتمرنا هذا فان ثقافة الأزهر تفسح مجالا واسعا لدراسة الفلسفات العالمية عبر التاريخ من اليونانية إلى فلسفات العصور الوسطى المسيحية والإسلامية إلى العصور الحديثة بكافة مذاهبها وتياراتها المعاصرة. وأهم من هذه الدراسة الموسعة التى تقوم على الموضوعية فانه يتم الربط باستمرار بين العقيدة والفلسفة بحيث تعمل أقسام كاملة تحت قسم العقيدة والفلسفة بكلية أصول الدين والكليات الإسلامية فى جامعة الأزهر لتكون محصلة الرابطة بين الدين والفلسفة تنمية القدرة على الحوار الفكرى والتفكير الحر البعيد عن التعصب الجاهل والعنف الأعمى والإكراه بل لتكون المحصلة العليا هى تعايش المؤمنين فى العالم على أساس

من التفاهم والتسامح والعدل والبر والاحسان المتبادل وعدم الاعتداء على أى انسان بسبب اختياره الدينى "فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر"(١٥) "لا إكراه فى الدين"(١٦).

وقد سبق أن حققت هذه الثقافة أروع صور التسامح ابان ازدهار الحضارة الإسلامية فى المدينة وبغداد والقاهرة ودمشق والأندلس عبر عصور التاريخ.

وكما أن ثقافة الأزهر ثقافة سلام وثقافة حرية فانها تجمع إلى هذه الجوانب أنها ثقافة علمية، هى ثقافة العلم بأوسع معانى العلم، العلم الدينى والعلم التجريبى.

فكما يربط الأزهر الدين بالفلسفة فانه يربط الدين والفلسفة بالعلم ولنا أن نقول بحق: إن الفلسفة إذا كانت هى أم العلوم فان الدين فى الأزهر هو ابوالفلسفة والعلم على السواء، والعلماء هم أحق الناس بخسشية الله. يقول تعالى بعد استعراض الآيات الكونية والعلوم التجريبية "ألم تر أن الله أنزل من السماء ماء فأخرجنا به ثمرات مختلفا ألوانها ومن الجبال جدد بيض وحمر مختلف ألوانها وغرابيب سود. ومن الناس والدواب والأنعام مختلف ألوانه كذلك. انما يخشى الله من عباده العلماء"(١٧)

والأزهر معنى فى هذا الصدد بتراث رواد الانسانية من أئمة الحضارة الإسلامية الذين كانوا أئمة وفلاسفة وعلماء وكان لهم سبقهم فى مجالات الدين والفلسفة والعلوم العملية التجريبية جميعا مثل ابن سينا والرازى وابن الهيثم والبيرونى وإمام هذا المؤتمر ابن رشد.

وفى تطوره الحديث منذ بداية هذا العصر فان التنوير العقلى والعلمى معا انطلق أساسا من الأزهر على يد الشيخ حسن العطار شيخ الأزهر الأسبق والشيخ طنطاوى جوهرى وتلامذتهم الذين جاءوا بعدهم يجعلون تدريس المنطق جنبا إلى جنب مـــع التوحيد والفلسفة على قدم المساواة مع العقيدة وأصول الفقه.

وفى آخر تطورات الأزهر سنة ١٩٦١ فإن الأزهر أنشأ جميع الكليات المعملية إلى جانب كلياته الدينية القديمة فجمع إلى جانب علوم الدين واللغة العربية علوم الطب والصيدلة والهندسة والكيمياء والفيزياء والرياضة وعلوم الزراعة والادارة والسياسة والاقتصاد وأخيرا الفلك بحيث لم يعد علم يفيد الانسانية إلا وقد بات له فى رحاب الأزهر مكان.

وإذا كانت الجمعية الدولية لابن رشد والتنوير تهدف إلى اتخاذ ابن رشد مثلا للشخصية التنويرية التى تتخذ العقل والشرع والتوفيق بين الدين والفلسفة أساسا لنشر الثقافة المثالية التى تنبذ التعصب وتقاوم الإرهاب، فانها تتلاقى تماما فى هذا الهدف النبيل مع ما يعمل له الأزهر، وتنسجم مع ثقافة الأزهر التى تجمع بين الدين والفلسفة والوحى والعقل. ولذلك فان ابن رشد يلقى فى الأزهر عناية متعمقة ودراسة شاملة لجوانب تراثه العديدة سواء فى الفقه أو الفلسفة، كما تدرس تأثيراته فى العالمين الغربى والشرقى على حد سواء ويتأمل بعناية ماذا يمكن أن يقدمه فكر هذا الرجل لخدمة القضايا الانسانية المعاصرة .

وفى كلية أصول الدين قلب الأزهر جوهر رسالته فاننى شخصيا أقوم بهذا الدور. ولعل من الموافقات الحميدة أننا انتهينا فى دراستنا لابن رشد عند نظرية عن النفس الكلية إذ نذهب على عكس ما ذهب إليه الفلاسفة الإسلاميون السابقون أن النفس الانسانية ليست مقسمة إلى نفس عظيمة ونفس شهوانية وغبية إلى آخره بل إن النفس الانسانية واحدة فى الانسان الفرد وهى واحدة فى النوع الانسانى كله، انها النفس الكلية.

وهذه النظرية الرشدية تقضى بضربة واحدة على التفرقة العنصرية فى هذا العصر، إذ أنه ما دامت النفس الانسانية وهى جوهر الانسان لا تختلف من انسان إلى آخر فنفس زيد هى نفس عمرو ونفوس الآخرين هى جميعا النفس الكلية فنفس الأبيض هى نفس الأسود هى جوهر واحد ومعدن الانسان وجوهره هى النفس وهى الانسان على الحقيقة. فلا مبرر إذن للقول بامتياز عنصر على آخر. ولقد قلت لطلابى بالأمس فقط إنه بهذه النظرية تتهاوى وتسقط إلى الأبد نظرية تمايز الأجناس والتفرقة العنصرية.

والطريف أننا فى الأزهر ونحن نربط كل شئ بالدين ونرده اليه ونوصله به، وعند هذه النظرية فاننا نجد الرابطة أقوى ما تكون بين ما يقوله ابن رشد من وحدة النفس الانسانية وبين قوله تعالى "يا أيها الناس اتقوا ربكم الذى خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالا كثيرا ونساء"[١٨]

فالنفس الواحدة هى النفس الانسانية فلا تفاضل بين الرجل والمرأة فى هذه النفس الانسانية التى هى جوهر الانسان، بل هى الانسان على الحقيقة. ولا تفاضل بين جنس وجنس، انما

التفاضل يأتى فيما دون الجوهر وفى الاضافات التى يكتسبها الانسان بعمله وقيمه ومهارته. كل ذلك يفرض للانسان باعتباره انسانا حقوقا متساوية طالما تعلقت الحقوق بالانسانية. وما هذه النظرية إلا مثال واحد لطريقة تناولنا لابن رشد وفلسفته. قد يكون تناولا يختلف عندنا فى الأزهر عن غيره من الجامعات فى الشرق والغرب.

ولكننا ونحن بصدد مقاومة الارهاب الذى يتسربل بالدين نرى أن مقاومة هذا الارهاب مقاومة حاسمة وناجحة انما تأتى بالدرس الفلسفى الذى يقطع الطريق على تزوير الدين .. هذا الدرس الفلسفى الذى يجمع بين الدين والعقل ويهيئ للعقل الفرصة الكاملة لفهم الدين فهما ايجابيا يفيد فى حل مشكلات الواقع.

وبهذا المنهج فى الدرس الفلسفى، المنهج الذى يجمع بين الدين والعقل نستطيع أن نقطع الطريق على الذين يستغلون الدين استغلالا خاطئا ونستل بذلك الارهاب من جذوره ونفقده دعاواه. بل إننا بهذا المنهج نستطيع أن نجاوز ذلك إلى ما هو أبعد أثراً فى بناء حضارة جديدة وأصيلة فى الوقت نفسه، حضارة تعتمد على أقدس ما يملك الانسان: الدين والعقل.

وبهذا أيضاً نستطيع أن نستفيد من تراث ابن رشد افادة حقيقية تحقق أحلام الحاضر ونتلافى مشكلاته .. نحقق مجد الحاضر انطلاقا من فكر هذا الامام القاضى الفيلسوف الذى يعبر أصدق تعبير عن مجد حضارته التليدة.

الهوامش

١- سورة البقرة ٢٥٦
٢- سورة يونس ٩٩
٣- سورة هود ٢٨
٤- سورة هود ٣٢
٥- سورة سبا ٢٤
٦- سورة سبا ٢٥
٧- سورة الأنعام ١٤٨
٨- سورة الأنبياء ٢٤
٩- سورة النمل ٦٤
١٠- سورة فصلت الآية ٤٣
١١- سورة النساء الآية ١
١٢- سورة الحجرات الآية ١٨
١٣- سورة آل عمران الآية ١٩
١٤- سورة البقرة ٢١٧
١٥- سورة الكهف الآية ٢٩
١٦- سورة البقرة الآية ٢٥٦
١٧- سورة فاطر الآية ٢٧ ، ٢٨
١٨- سورة النساء الآية ١

تدريس الفلسفة فى الجزائر:
معالم فى التجربة

زواوى بغورة *

رغم ما عرفته الجزائر المعاصرة من تحولات اقتصادية واجتماعية ومن اضطرابات سياسية عنيفة، اتخذت فى السنوات الأخير شكل ارهاب منظم، فان الفلسفة بقيت غائبة وبعيدة عن مجرى الأحداث، وسجلت غياباً وصمتاً يكاد يكون كلياً، رغم خطورة القضايا المطروحة على المجتمع الجزائرى ومستقبله.

إن هذه الحالة، حالة العجز عن التفكير فيما يجرى، أثارت فينا أكثر من سؤال وخاصة تلك الأسئلة المتعلقة بقيمة الفلسفة وأهميتها ودورها فى المجتمع. ولم نجد طريقة لمناقشتها إلا طريق التساؤل عن واقع ومكانة الفلسفة فى المنظومة التربوية الجزائرية، أو بتعبير آخر، فحص وتشخيص واقع الفلسفة فى الجزائر ومحاولة ابراز رهانات المعرفة والسلطة ضمن هذا الفرع المعرفى الصعب والخطير فى نفس الوقت.

(*) أستاذ الفلسفة، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة منتورى ــ قسنطينة، الجزائر.

لذلك حاولنا أن نتساءل، وبطريقة تاريخية نقدية، عن المسار التاريخى والمحتوى المعرفى لهذه التجربة، بغرض الكشف عن الآليات التى تتحكم فى عملية الغياب او التغييب، وعن الامكانيات التى تسمح باعادة الحضور الفلسفى فى الجزائر من خلال مناقشة قضايا التاريخ والسياسة والفكر.

إننا نعتقد أنه من غير الممكن فصل تدريس الفلسفة فى الجزائر عن مختلف الاستراتيجيات التى رسمتها السلطة للمنظومة التربوية، كما لايمكن استبعاد مختلف الصراعات حول السلطة، والتى تجد بعض مواقعها وآثارها فى المنظومة التربوية. ان هذه القاعدة المنهجية هامة وأساسية وان كانت عامة ولا تغنينا عن الدراسة التفصيلية لعلاقة المنظومة التربوية بالسلطة السياسية.

واذا كان هدفنا فى هذا البحث لا يتمثل فى دراسة هذه القضية التى نرى من الضرورى تخصيصها بدراسة مستقلة، فان الاشارة إلى بعض العناصر المشكلة لهذه السياسة أمر ضرورى ولعل من بين العناصر التى ميزت المنظومة التربوية هو خضوعها المباشر للقرارات السياسية الكبرى المحددة

لتوجهات المجتمع، وأن تلك القرارات تجسدت بشكل آلى فى المنظومة التربوية. وهكذا نجد قرارات مثل "ديمقراطية التعليم" و"الجزأرة" و"التعريب" و"الأسلمة" وإن كان ذلك من دون تصريح واعلان، تتحقق وتعمل بشكل فاعل، سلباً وايجاباً، وفى مختلف اطوار المنظومة التربوية فى الجزائر.

إن هذه القرارات والرهانات السياسية بالدرجة الأولى قد وجدت مجالها التطبيقى أول ما وجدته فى حقل الفلسفة، وأنه إذا كان مبدأ ديمقراطية التعليم من ضرورات مراحل التعليم، فان عمليات التعريب والجزأرة والأسلمة بسلبياتها وإيجابياتها طبقت أول ما طبقت على الفلسفة. ولعله من المهم فى هذه الحالة أن نطرح هذا السؤال الأولّى وهو: لماذا كانت الفلسفة من بين الفروع المعرفية الأولى التى تم تعريبها وجزأرتها واسلمتها بشكل قصرى؟ .

إن هذه الاشارة التاريخية مهمة لأنها ستسمح لنا بمعرفة وتقدير مختلف السلبيات والمعوقات والصعوبات التى تواجه عملية التدريس والبحث الفلسفى، كما ستسمح لنا أيضا بدراسة موضوعية لهذه التجربة من خلال المعالم الأساسية التى اقترحناها لدراستها. ولذا سنحاول فى البداية دراسة واقع تدريس

الفلسفة فى المرحلة الثانوية ثم فى المرحلة الجامعية ثم نجمل القول حول هذه التجربة بخلاصات عامة.

المْعلمَ الأول ـــ تدريس الفلسفة فى المرحلة الثانوية:

بدأ تدريس الفلسفة باللغة العربية فى المرحلة الثانوية فى بداية السبعينات فى حدود سنتى ١٩٧٢- ١٩٧٣ وذلك بعد أن تخرجت الدفعة الأولى من الجامعة، وشرع الأساتذة فى تقديم دروسهم فى المرحلة النهائية من التعليم الثانوى مستعينين بمطبوعة تحدد بشكل عام أهم المواضيع التى يجب تدريسها منها: الثقافة والفلسفة والشخصية والأخلاق وفلسفة العلوم مع توجيهات تربوية لتدريس الفلسفة تخص عملية تسيير الدرس والأهداف والتقنيات، ثم صدر كتاب **"الوجيز فى الفلسفة"** الذى يعد فى الحقيقة نسخة مترجمة بتصرف وانتقاء للكتاب المدرسى المعتمد فى فرنسا وهو: " **Nouveaux précis de Philosophie**" والذى الفه "**Vergez et Huismen**" وصدر سنة ١٩٦٠. يتضمن الوجيز قسمين اساسيين، قسم حول فلسفة العمل يتكون من الموضوعات التالية: (الانتباه والشعور، الشعور واللاشعور، الانفعالات: اللذة والألم، الهيجان، العوطف

والأهواء، الميول والرغبات، السعادة، الارادة، الطبع والشخصية، معرفة الغير والعلاقات بين الاشخاص، الفن والابداع الفنى، الأخلاق: الضمير الخلقى، المفاهيم الكبرى للحياة الخلقية، التجربة الأخلاقية، المسؤولية، الفضيلة، احترام الانسان: العدل والاخوة، الحقوق، الأخلاق والأسرة، الأخلاق والسياسة، العمل ومشاكله الاجتماعية، الحرية، الانسان ومصيره، الوجود والقيمة، بمعنى آخر يتضمن هذا القسم مداخل عامة فى علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد والأخلاق والفن. أما القسم الثانى المعنون بـــ **"فلسفة المعرفة"** فيتضمن الموضوعات الآتية: الاحساس والادراك، الذاكرة، التخيل، اللغة، الذكاء، التفكير والتجريد، التفكير المنطقى: الاستدلال وقوانينه، المنطق الجدلى، المنطق الاستقرائى، التفكير العلمى، الرياضيات، منهج العلوم الطبيعية، العلوم البيولوجية، التاريخ، علم الاجتماع، علم النفس، مبادئ العقل، نظرية المعرفة ومشكلة الحقيقة، الزمان والمكان، الروح والمادة، الالوهية. باختصار يتعلق الامر بمبادئ فى نظرية المعرفة والمنطق ومناهج العلوم. ولقد قُدم لهذين القسمين بمقدمة حول الثقافة والفلسفة وبخاتمة حول قيمة الفلسفة. ومع الوقت تم تدعيم الوجيز بكتاب

للنصوص الفلسفية غطت المواضيع الأساسية لبرنامج الكتاب المدرسى وبقاموس وطريقة لتحرير المقال الفلسفى.

وكان تدريس الفلسفة حتى غاية الاصلاح التربوى لسنة ١٩٩٢ يتحدد فى الأقسام النهائية لجميع الشعب الرياضية والعلمية والأدبية على النحو الآتى: ٨ ساعات فى الأسبوع للأقسام الأدبية، و٤ ساعات للأقسام العلمية والرياضية. وتم العمل بهذا البرنامج حتى سنة ١٩٨٠ ، أى حوالى عشر سنوات من العمل التربوى وهى سنوات تدفق ومرحلة سياسية فى الجزائر، ومع بداية الثمانينيات، بدأت سلسلة من الاصلاحات المترددة والمحتشمة والمتعثرة فى نفس الوقت. وهكذا تم تعديل أولى للبرنامج فتمت اضافة الأهداف واقتراح طريقة للتدريس وتم تقليص عدد الموضوعات ولكن لم يمس الاصلاح مضمون البرامج. واستمر هذا التعديل الأولى إلى سنة ١٩٩١ حيث شُرع فى إعادة النظر فى التعليم الثانوى فى مجمله، وسمى هذا الاصلاح فى وقته بإعادة هيكلة التعليم الثانوى. وبعد تشكيل لجان ظهر سنة ١٩٩٣ برنامج جديد يختلف إلى حد بعيد عن برنامج الوجيز، فتم ادخال التعليمية فى الفلسفة **La Didactique** وتم مرة أخرى تقليص محاور

وموضوعات الوجيز من ٢٨ الى ٢٢ فى الشعب الأدبية، ومن ١٤ إلى ١٠ فى الشعب غير الأدبية. وتم فى الوقت نفسه توسيع وتمديد تعليم الفلسفة فى هذا الطور ليشمل السنة الثانية(١) من التعليم الثانوى فرع الآداب والعلوم الانسانية والعقيدة. إن الجديد فى هذا البرنامج الذى يتلاءم كذلك مع مرحلة سياسية فى الجزائر، يتمثل فى تقليصه لموضوعات الفلسفة واستبعاده للمحاور الفلسفية الاساسية كالألوهية ومصير الانسان والروح والمادة واستحداث مادة الفلسفة الإسلامية فى السنة الثانية ثانوى من منظور سلفى تساير رؤية "على سامى النشار" الذى جعل من فلاسفة الاسلام مجرد مشائيين تابعين لأرسطو، مع مدخل عام حول التفكير العلمى والمنطقى، ولكن بعد تبسيطه واختزاله لجميع الموضوعات المدرجة ضمن برنامج الفلسفة، وذلك بدعوى التعليمية التى نظر إليها على أنها وسيلة تربوية مثلى لتدريس الفلسفة لانها تقوم على الحوار وليس على التلقين.

هذه التعليمية التى بقيت دعوى فارغة، لأن هنالك انعدام شبه كلى للأساتذة المؤطرين فى هذه المادة. ودليلنا على ذلك ما يقوله نص التقرير الخاص بالجامعة الصيفية لتعليمية الفلسفة، والذى يعترف بـــ :(أن التأطير يكاد ينعدم، بل انه لا وجود له

على مستوى الجامعة ذاتها، فيما يتعلق بموضوع تعليمية الفلسفة، رغم التطورات الهائلة التى حدثت فى العالم من حولنا فى هذا الحقل اخيرا، اى فى التسعينات، وهنا نجد انفسنا ـــ يضيف التقرير ـــ وجها لوجه امام ظاهرة العزلة القاتلة، التى تعانى منها منظومتنا التربيوية، وخاصة مادتنا ذات الطبيعة الكونية، فى وقت اصبحت فيه العولمة بديهية ترفض كل جدال)[٢] .

وفى سياق هذه الاصلاحات أو التعديلات أو الترقيعات تم اعتماد طريقة فى طرح اسئلة البكالوريا كانت كارثة حقيقية على تدريس الفلسفة فى المرحلة الثانوية، وهذه الطريقة هى الطريقة المعروفة بالاسئلة الجزئية، واذا وصفناها بالطريقة الكارثة، فلان الامر بلغ درجة من السوء تطلب من المسؤلين التربويين على هذه المادة التدخل لالغائها، وهذا ما نقرؤه فى نص مذكرة المفتش العام الصادرة تحت رقم ٧٢٥ بتاريخ ١/٤/ ١٩٩٦ والتى تنص صراحة على أنه: "من بين العوامل التى اثرت سلبا على تدريس الفلسفة فى التعليم الثانوى، تلك الاسئله الجزئية التى اعتمدت سابقا فى اختبارات الفلسفة لامتحان البكالوريا، حيث جعلت التلاميذ عبارة عن اجهزة آلية لتخزين المعلومات واسترجاعها عند الطلب، وتبعا لذلك انحصر دور

استاذ الفلسفة فى حشو ادمغة التلاميذ بالتعاريف والمفاهيم الفلسفية وبالقوالب الفكرية الجاهزة، وهو ما يتنافى تماما مع طبيعة الفلسفة، ومع اهداف تدريسها. وعلى الرغم من أن العمل بالأسئلة الجزئية قد ألغى بصفة رسمية من اختبارات الفلسفة منذ سنتين فان بعضاً من تلك الآثار مع الأسف - مازالت عالقة فى أذهان بعض التلاميذ وحتى عند بعض الأساتذة "(٣) .

إن هذه الصورة العامة لتدريس الفلسفة فى الجزائر فى مرحلة التعليم الثانوى تبين جملة من الأمور التى يجب أن نتوقف عندها قبل الشروع فى مناقشة المْعلمَ الثانى من هذه التجربة، ومن بين أهم هذه الامور التى نود الاشارة إليها:

توسعت مكانة الفلسفة من الناحية الكمية، أصبحت تشمل سنتين بعدد من الساعات مقبول مقارنة ببعض التجارب الفلسفية فى الوطن العربى.

١- أصبح التأطير أو الاطار المدروس جزائرى بشكل كامل، وهذا فى ظرف زمنى قصير وسريع فى نفس الوقت. واذا كان هذا يعتبر من النتائج المباشرة لسياسة الجزأرة فان له جوانب سلبية لا يمكن تجاهلها كالمحدودية فى المعارف

ونقص فى التكوين وغلبة المعارف العامة على المعرفة الفلسفية، وهو أمر له علاقة مباشرة بوضعية تدريس الفلسفة فى الجامعة كما سنبين لاحقا.

٢- إن الاصلاحات التى عرفها البرنامج، ليست أكثر من تعديلات بسيطة ومجزأة وغالبيتها كانت ترقيعات، لم ترق فى معظم الأحيان حتى إلى ما كان معمولاً به قبل سنة ١٩٨٠. وأن المطلع على الكتب المدرسية التى صدرت بعد **الـــوجيـــز** يعرف مدى الخلل الكبير الذى تعانى منه هذه الكتب المتسمة كما قلنا بالسطحية والتبسيطية والاختزالية أو بالسلفية التى تعنى فى هذا المجال التبسيطية والاختزالية والشكلية والوثوقية أو الدوغمائية أى الغياب الكامل للروح الفلسفية (٤).

٣- يعانى تدريس الفلسفة فى الثانوى كما فى الجامعى من الانغلاق والعزلة مما أدى إلى ضعف فى المستوى وفى تشكيل تصور خاطئ عن الممارسة الفلسفية فى العالم، وحتى التقارير الرسمية تشير إلى هذه الوضعية المزرية والتى تقر أنه "لايمكن الذهاب بعيداً فى هذا الاتجاه، [اتجاه

الاصلاح والتعليمية] اذا بقيت المادة معزولة عما يجرى من تطورات فى العالم من حولنا فى ميدان الأفكار، وفى مجال تعليمية هذه المادة، التى لا تكون إلا كونية وإنسانية، ولا تنشأ من البداية إلا عالمية، إنها تطرح مشاكل الانسان فى كل مكان، وتحاول ايجاد الحلول الجذرية لها، بتطوير قدرات العقل ذاتها. من هنا فان العزلة فى هذا المجال تقود إلى موت لا ريب فيه للفكر المبدع .. لهذا ندعو إلى فك العزلة الخانقة عن الفلسفة فى بلدنا عن طريق التوثيق .. [و] استفضافة المؤطرين المبدعين فى ميدان تعليمية المـــادة [و] تنظيم تدريبات وبرمجتها للمشتغلين بالفلسفة .. [و] استغلال منح التعاون كما هو الشأن بالنسبة لمواد أخرى، بل إن مادتنا هى الأجدر بهذا والأكثر حاجة إليه، باعتبارها أداة التفتح المفضلة على العالم المتحضر المعاصر".(٥)

٤- لعل الاضافة الأساسية للبرنامج الجديد هو تسطيره لجملة من الأهداف التربوية وتقديمه لطريقة تحليل المقال الفلسفى والنص الفلسفى وتقنيات الدرس .. الخ المسائل التقنية التى تساعد الأستاذ والتلميذ معا(٦).

٥- ان البرنامج من الناحية المعرفية يشكو من نقائص عديدة، ولعل أهم نقيصة على الاطلاق هى افراغه من محتواه الفلسفى والمعرفى بدعوى التبسيط، ومن هنا فان ما يقوله أحد المختصين فى هذا الميدان لجدير فى نظرنا بالانتباه، يقول: "إن كل ما يتعلق بالتأويل الفلسفى والبحث والدلالة الفلسفية للمسائل قد تم الغاؤه. علماً بأن هذه هى الجوانب التى تشكل خصوصية ووحدة كتاب مدرسى فى الفلسفة"(٧).

المَعلمَ الثانى ــ تدريس الفلسفة فى الجامعة :

لقد كانت الفلسفة فى الجامعة الجزائرية تدرس باللغة الفرنسية حتى سنة ١٩٦٨ حيث شرع فى تعريب هذا الفرع وذلك بالاستعانة بأساتذة من المشرق العربى، كما أنها بقيت تدرس حتى نهاية السبعينيات فى جامعة الجزائر فقط، ومنذ الثمانينيات تم فتح قسم للفلسفة فى جامعة وهران وآخر فى جامعة قسنطينة.

ويتكون نظام التدريس الجامعى من مجموعة من المقاييس السداسية تعطى للطالب خلال ثلاث سنوات من الدراسة ينال بعدها شهادة الليسانس فى الفلسفة تؤهله للتعليم

الثانوى أو مواصلة الدراسات العليا، بغرض الحصول على شهادات عليا كشهادة دبلوم الدراسات المعمقة أو شهادة الماجستير أو شهادة دكتوراه الدولة. ومنذ منتصف الثمانينات شرع العمل بنظام جديد يتكون من مقاييس سنوية ولمدة أربع سنوات، كما ألغيت شهادة دبلوم الدراسات المعمقة فى التكوين ما بعد التخرج.

إن الأساسي فى تدريس الفلسفة فى الجامعة هو الاعتماد على نظام المقاييس السداسية والسنوية، هذه المقاييس تعكس بطريقة عامة تاريخ الفلسفة الذى يبدأ بالمرحلة اليونانية وينتهى بالمرحلة الحديثة والمعاصرة مروراً بالفترة الوسيطية الاسلامية والمسيحية ـــ اليهودية، كما يتلقى الطالب دروسا حول مباحث فلسفية مثل المنطق الصورى والرياضى والأخلاق والسياسة وفلسفة التاريخ والعلوم واللغة والميتافيزيقا والفن والفكر العربى مع مقاييس فى الرياضيات وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد واللغة الأجنبية (فرنسية أو انقليزية).

إن المشكلة الأساسية لهذا النظام المعتمد على المقاييس تتمثل فى الطبيعة الحرة لعملية التدريس التى تتم فى الجامعة.

فبرنامج التدريس فى الجامعة حر وليس هنالك الزامات على أستاذ المادة ولا تشترط الوزارة الوصية فى تدريس المقياس. إلا بعض المبادئ العامة أو المحورية المتعلقة بموضوع المقياس. وإذا علمنا الصعوبات التى يعانى منها التأطير فى الجامعة عرفنا ما ينجم عن ذلك من ضعف فى التكوين خاصة. وان نظام التقييم أو النجاح والرسوب متساهل جداً، إذ يضمن للطالب الحق فى أربع امتحانات فى السنة بالإضافة إلى امتحان شامل قبل نهاية السنة الجامعية ودورة خاصة تسمى بالامتحان الاستدراكى فى كل بداية سنة جامعية، كما أن الرسوب فى المادة لا يشترط إلا عدم الحصول على أقل من ٥ من ٢٠ فى كل مقياس وبامكان الطالب أن ينجح إذا حصل على معدل ١٠ من ٢٠ فى مجموع المقاييس .

بالاضافة إلى كل هذا فان الطابع العام للمقاييس المدرسية، تجعل عملية تقديمها تعتمد أساسا على المراجع والمؤلفات العامة ولا تهتم بشكل أساسى بنصوص الفلاسفة. وهذا لعدة أسباب أهمها الضعف الكبير فى مستوى اللغات الاجنبية، والمقصود بذلك جميع اللغات الأجنبية بما فيها الفرنسية، وفقر المكتبة الجامعية من المصادر والمعاجم

والموسوعات، وقلة المصادر المترجمة، وهذا منذ منتصف الثمانينيات، وبالتحديد منذ أزمة انخفاض أسعار البترول إلى يومنا هذا، إذ لم تعرف المكتبة الجامعية بشكل عام والفلسفية إن صح القول بمكتبة فلسفية أى تزويد بالكتب والمعاجم والمصادر، ولم تستقبل المكتبة الجامعية أى مجلة فكرية منذ سنة ١٩٨٦ .

هذا وقد عرف برنامج تدريس الفلسفة فى الجامعة اصلاحات منها اصلاح سنة ١٩٩٢ الذى أدخل جملة من المسائل اهمها:

١- استحداث مادة اختيارية فى السنة الثالثة يتعمق فيها الطالب بعد اختيارها بناء على العلامات التى يحصل عليها وعلى رغبته كذلك.

٢- استحداث مقاييس جديدة، كفلسفة اللغة والفن والفلسفة العربية الحديثة أو الفكر العربى الحديث والمعاصر، بحيث أصبح عدد المقاييس التى يدرسها الطالب فى السنة ستة مقاييس بالاضافة إلى اللغة الأجنبية، إلا ان ما تجدر الاشارة إليه هو أنه إذا كانت مقاييس البرنامج القديم محدودة فانها تقدم فى ساعات تتراوح بين ساعتين أو ثلاث ساعات

للمحاضرة وساعتين للتطبيق فى كل مقياس أسبوعيا. أما البرنامج الجديد الذى أضاف مقياسين فى كل سنة دراسية فان عدد الساعات هو ساعتان فى الأسبوع لكل مقياس، ولكن من الناحية العملية لا يقدم إلا فى ساعة ونصف، وهذا نتيجة للكثافة العددية للطلبة وقلة الامكانات.

٣- استحدث البرنامج الجديد مذكرة التخرج، والتى تعتبر وسيلة تربوية لتكوين الطالب فى الجوانب المنهجية والمعرفية، وفرصة للاستعداد للبحث الفلسفى الجامعى. ولكن رغم هذه التحسينات المحدودة لنظام التدريس فى الجامعة إلا أن مشكلة المقاييس كما هى معتمدة حالياً ــ رغم محاولة اللجنة الوطنية للفلسفة رسم المحاور الكبرى لكل مقياس ــ تبقى مطروحة لأنها ليست أكثر من مداخل عامة للمسائل الفلسفية من وجهة نظر تاريخية خطية صرفة.

فعلى سبيل المثال إن مقياس "الفلسفة اليونانية"، على أهميته فى التكوين

الفلسفى، لا يتلقى الطالب فيه إلا معلومات وأفكار عامة حول ما يسمى بـــ "الفلسفات الشرقية" ثم المدارس الفلسفية قبل

سقراط ثم سقراط وأفلاطون وأرسطو والمدارس المتأخرة. إن كل هذه المراحل والفلسفات يفترض تقديمها فى سنة دراسية جامعية لا يتجاوز الساعة والنصف فى الأسبوع وتعطى لطلبة يتجاوز عددهم ٢٠٠ أو ٣٠٠ لا يقرؤون إلا باللغة العربية، وليس لديهم مكتبة إلا على سبيل المجاز، ذلك ان كتب الفلسفة موجوده فى المكتبة العامة للجامعة التى تؤكد الاحصائيات أن كل كتاب من الكتب المتوفرة فى مخزنها، لا تتجاوز نسخه أربع نسخ ويتداول عليه أكثر من ٣٠٠ طالب فى السنة. إن الكرسى الواحد فى المكتبة يتداول على الجلوس عليه اكثر من ٤٥ طالب

إن هذه الملاحظات التى ذكرناها بصدد الحديث عن مقياس أساسى هو مقياس الفلسفة اليونانية تنطبق بدرجات متقاربة على جميع المقاييس، ولذلك يمكن آن نوجزها فيما يلى:

١- إن المقاييس، فى ظل غياب كبير للاطار المختص، تبقى مجرد مداخل عامة للفلسفة.

٢- إن أحادية اللغة، التى يعانى منها الطالب وعدد كبير من أساتذة التعليم الجامعى، تجعل من هذه الأحادية، عقبة تواجه كل أمل فى اصلاح التعليم الجامعى.

٣- إن غياب مكتبة جامعية يجعل من تدريس الفلسفة فى الجامعة أمراً ناقصا مهما توفر الاطار المدرسى والبرنامج الدراسى.

٤- إن المشكلة الكبيرة لهذه المقاييس أنها لا ترتبط بما يقدم للطالب فى المرحلة الثانوية وبما يجعله قادراً عند التخرج على ممارسة وظيفته التعليمية، فهنالك شبه طلاق كلى بين التكوين الجامعى والتكوين الثانوى.

٥- إن لنظام المقاييس آثاره الأخرى وخاصة على البحث الفلسفى والتكوين ما بعد التخرج، هذه الآثار التى نلاحظها على مستوى الرسائل الجامعية المقدمة والتى يغلب على موضوعاتها المختارة: السياسة والفكر العربى الحديث والمعاصر والفلسفة الاسلامية فى شكل الفقه وعلم الكلام مع حضور كبير للغزالى وابن تيمية ومالك بن نبى كما سنبين ذلك بالتفصيل فى المْعلمَ الثالث من البحث.

المْعلمَ الثالث ـــ البحث الفلسفى الجامعى توجهاته وصعوباته وأفاقه :

إذا كانت الفلسفة فى الجزائر، فى الستينيات والسبعينيات، قد اعتمدت على الأطارات الأجنبية فى التدريس والتأطير، فانه

منذ منتصف الثمانينيات اصبحت تعتمد بشمل كلى على الاطارات الجزائرية فى التدريس إما فى التأطير وخاصة الاشراف. فهنالك مشكلة قائمة لم تجد بعد حلا مناسبا وهى تترواح بين الاشراف عن بعد وقيام بعض الاساتذة الجزائريين الحاصلين على درجة الدكتوراه بمهام الاشراف مع كثرة الاعداد وغياب شبه كامل للجو العلمى للبحث.

وإجمالا يمكن القول إن مشكلة الاشراف مازالت قائمة رغم تعاون بعض الأساتذة العرب مع الجامعة الجزائرية بشكل عام ومع أقسام الفلسفة على وجه الخصوص. وهذه وضعية غير سليمة تضاف إلى باقى الصعوبات التى يعانى منها البحث الفلسفى فى الجزائر.

وإذا كان التأطير، فى الستينيات والسبعينيات، يعتمد على الاطارات المتعاونة وعلى البعثات إلى الخارج، إلى اوربا والعالم العربى، فانه ومنذ منتصف الثمانينيات انعدمت الوسيلتين. ونستطيع القول بأن الفلسفة كانت اول المتضررين بأزمة انخفاض أسعار البترول إذ تم الغاء عقود جميع الأساتذة المتعاونين فى فترات متقاربة وسريعة، كما تم ايقاف البعثات

العلمية إلى الخارج، وكانت البعثات الفلسفية أول البعثات التى طبق عليها القرارات التى وصفت فى حينها بقرارات التقشف والترشيد الاقتصادى؟ وهكذا تُرك البحث الفلسفى فى الجامعة رهين الظروف والإجراءات الترقيعية التى تهدف فى عمومها إلى الحفاظ على أقسام الفلسفة مفتوحة خاصة فى وهران وقسنطينة، وذلك لكون القسمين حديثى النشأة، أما قسم الفلسفة فى العاصمة فكانت ظروفه أحسن مقارنة بالقسمين المذكورين.

يتمثل الهدف الأقصى للتكوين والبحث الفلسفى، فى الوقت الراهن، فى تلبية الحاجة إلى التدريس وخاصة مع تزايد أعداد الطلبة وضرورة تغطية المقاييس المدرسية فى مرحلة الليسانس. ولقد صنف البحث الفلسفى، بشكل عام، إلى ثلاثة فروع هى:

١- تاريخ الفلسفة ويتكون من، الفلسفة القديمة واليونانية والاسلامية والمسيحية والحديثة والمعاصرة، والفكر العربى الحديث والمعاصر.

٢- المنطق وفلسفة العلوم ويشمل، المنطق الصورى والرياضى وتاريخ العلوم وفلسفة العلوم وفلسفة اللغة.

٣- الأخلاق والسياسة والجمال.

ولقد تم انجاز مجموعة معتبرة من الرسائل الجامعية وخاصة مستوى شهادة الماجستير، أما الدكتوراه فما زال هنالك نقص ملحوظ، وبامكاننا القول أن الرسائل المنجزة تعكس بدرجات متفاوتة مستوى البحث الفلسفى فى الجزائر من جهة ومختلف الظروف والصعوبات التى تعيشها وتواجهها من جهة اخرى.

وإذا كنا قد أشرنا إلى بعض الصعوبات فى سياق حديثنا عن تدريس الفلسفة فى المرحلة الثانوية ومرحلة الليسانس، مثل (النقص فى الإطار الكفء والقدير، وغياب الكتاب، والعائق اللغوى، وانعدام الجو الثقافى والفكرى وخاصة بعد الاضطرابات التى عرفتها البلاد منذ مطلع التسعينيات)، فانه من المفيد أن نشير إلى توجه البحث الفلسفىالذى يعكس مستوى وقيمة البحث الفلسفى فى الجزائر.

إن النسبة الغالبة من البحوث المنجزة هى بحوث تنتمى إلى الفكر العربى الحديث والمعاصر وإلى الفلسفة الاسلامية وإلى الفلسفة السياسية والأخلاق مع حضور معتبر لايديولوجيات السلطة السياسية المتعاقبة على الجزائر. ومرد هذا الميل، إن صح القول بالميل فى هذا المقام، يعود إلى انطباع بأن البحث فى مثل هذه الموضوعات سهل نسبيا، كما

أن الاتجاه إلى هذه الموضوعات يفرضه فى الغالب، العائق اللغوى، إذ ان الطلبة المتوجهون إلى مثل هذه الموضوعات طلبة أحاديو اللغة فى الغالب، بالاضافة إلى حضور كبير للقناعة الايديولوجية والالتزام السياسى. وهكذا نجد على سبيل المثال أنه من بين ٨٩ رسالة ماجستير مقدمة فى معهد الفلسفة فى الجزائر العاصمة وقسم الفلسفة فى قسنطينة و وهران، نجد ٣١ رسالة فى الفلسفة الاسلامية منها ٥ رسائل حول "ابن تيمية" من منظور تمجيدى محض، و٩١ رسالة فى الفكر العربى المعاصر تدافع عن الهوية والأصالة فى مقابل التغريب والاستلاب منها ٧ حول مالك بن نبى باعتباره مبدع نظرية فى الحضارة والثقافة والنهضة، ١٣ رسالة فى الفكر السياسى والأخلاقى وما له علاقة مباشرة بما هو متداول فى الفكر العربى أو ما اعتمدته السلطة من ايديولوجيات أو رهانات سياسية، والباقى موزع على مختلف التخصصات الفلسفية.

وما يمكن ملاحظته على هذه الإحصائيات التقريبية، لأننا مع الاسف الشديد لم نستطع القيام بجرد كامل لما تم انجازه، وهذا نظراً لصعوبات إدارية جمة. إن ما يمكن ملاحظته على

هذه الرسائل غياب الدراسات الفلسفية من خلال الفلاسفة ونصوصهم وغياب الروح الفلسفية وخاصة عند تناول قضايا ذات العلاقة بتاريخنا أو تراثنا. من هنا يلقى ابن تيمية مكانة هامة بالاضافة إلى الغزالى ومالك بن نبى، مع اضافة بعض الموضوعات السياسية ذات العلاقة المباشرة بالايديولوجية الرسمية فى وقتها(٨) .

ويمكن اجمال هذه الملاحظات على النحو التالى:

١- لقد بقيت موضوعات الفلسفة اليونايية والمنطق وخاصة الرياضى منه وكذلك الفلسفة المسيحية واليهودية وعدد كبير من الفلاسفة الغربيين المحدثين والمعاصرين من دون بحث، وهذا لأسباب كثيرة أهمها مرة أخرى العائق اللغوى وغياب النصوص الفلسفية وقلة الامكانات المخصصة للبحث والنظرة السلفية السائدة حول الفلسفة، وهو ما يؤدى حتما إلى غياب النقد، خاصة وأنه لا يمكن فصل الجامعة بشكل عام والفلسفة على وجه الخصوص عن المجتمع الذى تسيطر عليه الثقافة الدينية السلفية، هذه الثقافة المسفّهة فى الغالب للفلسفة وفعل التفلسف(٩) .

٢- إن هذه السلفية فى مجال البحث الفلسفى الجامعى يمليها فى الحقيقة عجز كبير فى القدرة على البحث، ولذلك تجئ "أعمالهم المقدمة فى صورة رسائل" أقل من الشخصيات المبحوثة، والموضوعات المدروسة، وأن حقيقة هذه البحوث أصبحت مع الوقت مكشوفة للقريب والبعيد، من هنا نجد استعانة أصحابها بنوع من المكر الادارى والتحالفات الشخصية قصد الاسترزاق والعيش.

٣- بالاضافة إلى الرسائل الجامعية فهنالك امكانية للبحث الفلسفى يتمثل فى "وحدات البحث" و"مشاريع البحث" التى تعتمدها الوزارة بناء على اقتراح من الأستاذ الباحث، على أن يكون المشروع المقدم له علاقة بالمسائل البيداغوجية أو العلمية التى تخدم البحث العلمى فى الجامعة. ولقد سجلت الفلسفة مجموعة من المشاروعات التى تعكس الاهتمامات السابقة، فهنالك مشروعات لها علاقة بالقضايا الوطنية ومشروعات لها علاقة بالفكر العربى المعاصر ومشروعات فلسفية محضة، وهذه المشروعات بالاضافة إلى ما تساهم به من الناحية المادية للأستاذ فهى تربطه بالبحث واتصاله بما يجرى فى العالم.

المَعْلمَ الرابع ـــ خلاصات عامة:

إن هذا العرض التاريخى والمعرفى لتجربة تدريس الفلسفة فى الجزائر تفرض علينا، فى النهاية، تسجيل بعض الخلاصات التى نراها أساسية ومنها:

١- غلبة السياسى على العلمى، وهذا فى جميع المستويات وعلى مختلف المستويات، سواء فى التخطيط أو التوجيه أو الاصلاح والتعديل. تقول أحد التقارير الرسمية التربوية: "لاحظ الجميع أن القرار السياسى لا يزال يهيمن على المعيار العلمى والتربوى، وترتب على هذه الهيمنة انخفاض المستوى الفكرى واللغوى لدى طلبة الفلسفة، وبدا للجميع أن المعطيات الديموغرافية تحكم القرار السياسى الذى يحدد بدوره المستوى العلمى فى الجامعة"(١٠).

٢- غلبة الكم على الكيف والنوع سواء فى الدراسة أو فى النجاح، وهذا أمر ناتج من سياسة الجزأرة وديموقراطية التعليم التى فهمت لا على أساس الحق فى الدراسة ولكن الحق فى النجاح والحصول على الشهادات، لذلك تم تطويع المعايير التقييمية لخدمة هذا الهدف، بالاضافة إلى النمو

الديموغرافى الذى فرض على الهياكل التربوية والجامعية استقبال اعداد كبيرة من الطلبة تفوق طاقتها وقدراتها على التأطير، من هنا نجد أن ٩٠ بالمائة من الطلبة المسجلين فى السنة الجامعية الأولى ينالون بعد أربع سنوات أو خمس سنوات على شهادة الليسانس.

٣- غلبة الذاتى على الموضوعى فى الاصلاح وفى معالجة المشاكل، من هذا مثلا أننا لانجد فى كثير من الاحيان أى مبرر للاصلاح أو التعديل كما لانجد أى تشخيص للوضع القائم قبل الشروع فى اصلاحه أو تعديله. من هنا تاتى معظم الاصلاحات من إملاء الارادة الذاتية وليس الضرورة الموضوعية، كما تتحول فى بعض الأحيان إلى مواقف وقناعات شخصية، وعلى سبيل المثال نجد أنه تقرر ادراج موضوع العنف من خلال النصوص لطلبة السنة الثالثة ثانوى، وذلك سنة ١٩٩٣، ثم بعد فترة تم الغاؤه من قائمة النصوص، لا لشئ إلا لقناعات ذاتية ومواقف سياسية سابقة [١١].

٤- من الناحية المعرفية الفلسفية، نجد غلبة المرجع على المصدر، والقول على النص، والشكل على المضمون، والتلقين على التفكير، والتوجيه على الكفاءة.

٥- من حيث الكتابة نجد غلبة الثقافى والفكرى والايديولوجى على الفلسفى والعلمى، من هنا نجد انتشار بعض الدراسات التى تنتمى إلى مراحل سياسية وصفت فى حينها بالفلسفية، ولا تعدو أن تكون اليوم أكثر من كتابات سياسية وحزبية لا تحمل أى صبغة فلسفية، كتابات انتهت بانتهاء السلطة المساندة لها. ولعلنا لا نبالغ إن قلنا إن الخلل الكبير فى التكوين والدراسة الفلسفية جاءنا من تلك الكتابات التى لم تخلص للبحث الفلسفى بقدر اخلاصها للسياسى والدينى، هذا ان صح الحديث عن الاخلاص فى هذا المجال. اما اذا أردنا الدقة، نقول ان تلك الكتابات لم تع أهمية التأسيس للخطاب الفلسفى فى الجزائر. واذا اردنا الاحتكام إلى التاريخ نقول إنها كتابات عجزت عن الامساك بالتحليل الفلسفى لذلك لم تعد اليوم تنتمى إلى التراث الفلسفى فى الجزائر إلا على سبيل التسمية، لا لشئ إلا لأنها كتابات سياسية ايدولوجية وحزبية(١٢). إن سيطرة هذا النوع من الكتابة مع التعريب والجزأرة وأخيراً ألاسلمة أدى ببعض الأساتذة إلى مغادرة أقسام الفلسفة والتوجه نحو تخصصات اجتماعية، ولذلك نجد

اليوم فى الجزائر خطابات سياسية وتاريخية واجتماعية ذات مضامين فلسفية ولكنها باللغة الفرنسية[١٣].

٦- أخيراً نجد غلبة الأحادية على التعددية فى اللغة والفكر، وغلبة الانغلاق على الانفتاح فى مجال البحث والدراسة، لذلك وبناء على كل ما بيناه، نستطيع القول بأن المؤسسة الفلسفية فى الجزائر لا تنتج خطابا فلسفيا إلا على سبيل المجاز، ودليلنا فى ذلك ما سبق وأن بدأنا به دراستنا وهو عجز هذا الخطاب عن مناقشة القضايا الأساسية المصيرية للمجتمع الجزائرى وخاصة قضايا التاريخ والدين والسلطة. ونعتقد من جهتنا إنه ما لم يتم اعادة النظر بجدية فى كيفية تدريس الفلسفة وخاصة من حيث ربطها بنصوص الفلاسفة واتخاذ اجراءات صارمة فى ما يتعلق باللغات الأجنبية وتوفير الشروط الأساسية للبحث الفلسفى مع ربطه بما يجرى فى العالم، فانه لا يمكن انتظار خطاب فلسفى فى الجزائر فى مستوى تحديات مجتمع يواجه تطورات القرن الواحد والعشرين.

الهوامش

(١) يتضمن كتاب السنة الثانية الموضوعات الآتية: ١- مدخل إلى الفلسفة. ٢- الاستدلال ومبادئ العقل. ٣- المنطق الصورى. ٤- الفلسفة الإسلامية وتتكون من: فلسفة التشريع، علم الفقه، علم اصول الفقه، علم الكلام، الفرق الكلامية، الفلسفة من منظور الغزالى مع اشارة إلى ابن رشد. وهنالك توصية فى البرنامج جديرة بالملاحظة، وتنص هذه التوصية على: (أن جميع المسائل الواردة فى البرنامج، إن كان للمفكرين المسلمين فيها رأى، فانه يتعين على الأستاذ أن يتعرض لهذا الرأى مع التلاميذ) ص ٣٥ ، من برنامج الفلسفة، ديسمبر ١٩٩٠.

(٢) الجامعة الصيفية لتعليمية الفلسفة، مفتشية الاكاديمية لمحافظة الجزائر الكبرى، ص١.

(٣) مذكرة توجيهية فى تدريس الفلسفة، رقم ٧٢٥ / ٤ / ١/ م_ع /٩٦. الصفحة رقم ١.

(٤) كمثال على هذا الاضطراب، نشير إلى النصوص المختارة للسنة الثانية حيث يعترف محررو برنامج النصوص بالقصور والعجلة، متذرعين فى ذلك بعامل الوقت، يقولون:

"حتمت الظروف المشار اليها، إدراج نصوص قد لا تصلح للتحليل [هكذا حرفيا] نظراً لعدم توفر شروط ذلك فيها [هكذا مرة اخرى] غير أنها مفيدة من الناحية المعرفية]". ص١، كتاب النصوص للسنة الثانية الثانوى. عدد النصوص المختارة: ١٣ منها ٤ نصوص للفلاسفة، والباقى لمؤلفين ومؤرخين وفقهاء وعلماء الكلام.

(٥) الجامعة الصيفية لتعليمية الفلسفة، ص٢، ص٣

(٦) من بين الأهداف الأساسية للبرنامج: هنالك الهدف الثقافى ويتمثل فى: العمل على تدعيم السلوك العقلانى بصفة عامة فى الحياة الاجتماعية والنفسية والفكرية والدراسية. وهنالك أهداف معرفية تتمثل فى ١- اطلاع التلميذ على التراث الفلسفى الانسانى والاسلامى بخصوصياته. ٢- التعرف على الأصول الفلسفية للثوابت الوطنية. ٣- توعية التلميذ بمبادئ حقوق الانسان والعدالة الاجتماعية وواجبات المواطنة وتنظيم المجتمع. ٤- اطلاعه على الصراع الثقافى والأيديولوجي السائد فى العالم المعاصر. وأهداف منهجية مثل: تنمية القدرة على طرح المشاكل الفلسفية، القدرة على

النقد واصدار الأحكام .... الخ، أنظر ص١ من برنامج الفلسفة للسنة الثانية والثالثة، على السواء، والصادرين على التوالى فى سنتى ١٩٩٢ و١٩٩٣.

(7) Omar Lardjane: Le Statut du Sujet dans les Manuels de Philosophie Algeriens, - in, Revue NAQD, Avril-Aout, 1993, p, 50.

(٨) مثال على هذا النوع من الرسائل: ١- تبلور أسس الفكر الاشتراكى فى الجزائر (٢٢/٩٥). ٢- الحركة الدينية والاصلاحية فى منطقة القبائل ١٩٢٠- ١٩٥٤.

٣- الاصول التاريخية للنزعة الديموقراطية للدولة الجزائرية

(٩) لقد قامت فى الجزائر، فى بداية التسعينيات، مظاهرات فى الشوارع تطالب بالغاء تدريس الفلسفة فى المنظومة التربوية، كما انبرت جرائد للاعلان عما كانت تسميه بـــ "منع الكلام عن العوام" وتم التظاهر ضد جرائد تنشر الفكر والثقافة وتم توقيفها بالفعل، واكثر من هذا كله هنالك مثقفون وصحافيون وأساتذة تم اغتيالهم فى وضح النهار .. إن هذا الجو لا يسمح فى الحقيقة بالحياة والعيش فكيف بالتفكير أو الكتابة ..؟

(١٠) نص تقرير اللجنة الفلسفية الوطنية، لسنة ١٩٩٢، ص ٤٧.

(١١) يتضمن البرنامج النصوص الآتية: نص لفرويد حول العنف والقوة، ونص لكونراد لورانز حول العدوان، ونصين لعبد الرحمن بن خلدون حول الخير والشر والعدوان، ونص لهيجل حول العنف وآخر لسبنوزا ونيتشه وماركس. انظر الصفحات ٢٩-٤٨، من كتاب، نصوص فلسفية، للسنة الثالثة ثانوى، مديرية برامج التعليم الأساسى والثانوى، مايو ١٩٩٣

(١٢) المثال النموذجى لهذه الكتابات الكثيرة، كتابات عبدالله شريط ومولود قاسم نايت بلقاسم وغيرهما ..

(١٣) نشير هنا إلى كتابات جيلالى اليابس ومحمد حربى ورضا مالك ومصطفى لشرف والأساتذة والباحثين الذين يصدرون مجلة **نقـــد** .

دور التربية فى مواجهة الارهاب

طلعت عبد الحميد(*)

يرتبط مفهوم الإرهاب بمفهومات أخرى عديدة، كما أن تعريف الإرهاب قد يكون محملا بأيديولوجيات تعبر عن مصالح معينة، وعلى الرغم من عالمية الظاهرة إلا أن لها أبعاداً مجتمعية هيكلية تسهم فى تكوين وانتشار هذه الظاهرة ومن هنا يمكن تعريف الارهاب بأنه العنف المنظم الموجه إلى مجتمع ما أو التهديد باستخدام العنف لإحداث حالة من الفوضى لتحقيق السيطرة. وهذا الفعل لا يعتبر شرعيا، والشرعية هنا لا تقتصر على قوانين الدولة فقط بل تتعداها إلى القانون الدولى ومبادئ حقوق الإنسان، وبالتالى فإن الأفراد والدولة يتم محاسبتهم دوليا عن أعمال العنف (المصرى ١٩٩٨) .

ونظراً لأن العمليات الإرهابية باتت مبرراً لانتهاك السيادة القومية للدول بحجة مواجهة قواعد الإرهاب فإن الدولة التى تتخذ إجراءات استثنائية لمواجهة الإرهاب تُتخذ هذه

(*) أستاذ مساعد بقسم أصول التربية، بكلية التربية، جامعة عين شمس.

الإجراءات كذريعة ضدها فى الخارج، كما أنها تحدث الوقيعة بينها وبين الشعب فى الداخل (خليفة ١٩٩٤). وقد يعبر العنف فى بعض الأحيان عن أوضاع هيكلية بنائية داخلية تفجر العنف السلوكى، إلا أنه ليس بمعزل عن الأوضاع العالمية حيث العولمة المتأمركة قد أطلقت الطاقات الكامنة فى الحضارات الدينية باعتبارها جزءاً من المحافظة على الهوية الثقافية هروباً من التنميط الذى تروج له العولمة مع ازدياد البطالة وازدياد التفاوت فى توزيع الثروة وتلاشى الطبقة الوسطى التى اتهم بعض أفرادها مـــن طلاب وخريجى الكليات العملية بالاشتراك فى العمليات الإرهابية (حنان، ١٩٩٨).

وعندما يستبعد الفرد أو يهمش، وعندما تتحول الآمال الاجتماعية إلى آمال فردية، وعندما يجد الفرد نفسه وحيداً مع مشكلاته فى بحثه عن الكفاف الذى من أجله يعمل فانه يجد خلاصه فـــى الإيديولوجيات التى تناهض هـــذا الواقع وتعاديه (شتوت، ١٩٨٩).

ونظراً لغياب الوعى الموضوعى وسيادة الوعى التلفيقى تصعب التفرقه بين العـــام والخاص، وبين الدينى والسياسى

فيسهل تسييس الدين، وهنا تستخدم الجماعات المنظمة الدين كستار للقيام بأعمالهم الإرهابية (نصرى ، ١٩٨٩) .

وإذا كان الارهاب يعد صورة من صور العنف فإن العنف أوسع مدى من الإرهاب. وكل عنف لا يعد إرهابا بالضرورة، غير أن كل إرهاب يعتبر عنفاً مجرماً. والعنف بطبيعته يعتبر صورة من صور العدوان الظاهر (زايد، ١٩٩٦). والميل للعدوان يعد صورة من صور التعصب تعززه الخبرات الأليمة والإحباط المفجر للعدوان المتفجر من عدم إشباع الحاجات الأساسية المصاحب للخبرات المحبطة الأولى فى حياة الفرد حيث ينمو الاتجاه التعصبى متأثراً بالمعلومات التى يحصل عليها الفرد من جماعته حيث تنمو قدرته على التوحد معها ثم تظهر الاستجابات التى تشير إلى التعالى أو الشعور بالنقص الذى يتوقف على الحكم الذى تصدره جماعته ضد الجماعات الأخرى. ولهذا تعتبر الدوجماطيقية عبارة عن نسق من السلوكيات التى تتميز بالتسلطية نحو أصحاب المعتقدات المضادة وعدم تفتح العقل وتعظيم الذات. وكلما كان نظام المعتقدات أكثر انغلاقا اتسم الفرد بالتعصب (عثمان، ١٩٩٣).

والتعصب وليد الدوجماطيقية ابستمولوجياً، ووليد التناقض بين الوضع القائم والوضع القادم سوسيولوجياً (وهبه ١٩٨٧).

والدوجماطيقى يتسم عقلياً بضعف القدرة على التأمل والتفكير وانفعاليا بالاندفاعية وسلوكيا بالعنف المجاوز لحد الاعتدال، ومن ثم يصبح متطرفا. وقد يلجأ المتطرف لفرض فكره سلميا أما حين يستخدم العنف المسلح فإنه يصبح إرهابيا. وهذا يعنى أن غياب العقلانية يسهم فى تغذية التطرف فى ظل شيوع ثقافة الخرافة، وثقافة الصمت وطغيان الذاتيه فى الحكم على الأشياء والآخرين مع غياب العقلية الناقدة فى ظل مجتمع بطريركى يسوده الإملاء والتلقين ومرجعيته مستغرقة فى الماضى.

ونسأل ما دور التربية فى مواجهة الإرهاب؟

حدود الدور تتوقف على طبيعة المجتمع فإذا كان المجتمع يميل إلى المحافظة والانغلاق فإن التربية تتحدد بالتصورات الاجتماعية والدينية السائدة، وتعتبر التربية مجرد أداة لإعادة إنتاج قيم المجتمع، وذلك عكس المجتمعات الديموقراطية حيث العلاقة تبادلية بين التربية وأنساق المجتمع (بوم ، ١٩٩٣) .

وعندما توجد أوضاع مجتمعية هيكلية تغذى الإرهاب والظلم الاجتماعى وانتهاك حقوق الإنسان فان المؤسسات التربوية المختلفة (مثل المدارس، ووسائل الإعلام، دور العبادة، الأسرة) تنتج شخصيات مسايرة مقهورة مثبتة على الماضى بدلا من المستقبل، متمثلة القيم الأسطورية وتتعاطى المعلومات باعتبارها حقائق قطعية اليقين بدلا من تنمية العقلية الناقدة المؤسسة على مشروعية الشك والتساؤل والحوار والتواقة إلى البحث عن حلول للمشكلات بل وإثارة المشكلات المستقبلية. ومع وجود معلمين ينحدرون من أصول طبقية فقيرة نسبياً التحقوا بمهنة التعليم هرباً من شبح البطالة وليس اقتناعاً برسالة المهنه إلا فيما ندر، وتنحصر أدوارهم فى الجوانب المعرفية التلقينية لتنمية ثقافة الذاكرة تدعيما لثقافة الصمت، وتكون الهوية الدينية متقدمة عندهم على الهوية الوطنية. وأكثر الأنماط وضوحاً هو النمط المحافظ الملتزم بحرفية نصوص المحتوى الدراسى من خلال آلية الإجابة النموذجية وآليات الاستبعاد.

وإذا كان ذلك كذلك فإن الاستجابات على الاستبيان الذى أعدته اليونسكو عن تدريس الفلسفة جاءت فى معظمها سلبية، حيث ردد العديد من المبحوثين ما يلى (إن الطلاب لا يقبلون

على دراسة الفلسفة نظراً لأنها تبعدهم عن مشكلات المجتمع، وليس لها طابع شعبى وبالتالى ليس لها وظيفة نفعية، كما أنها معارضة للدين، وأن دراستها قد تعرض الدارس للانهيار النفسى). وهذه الاستجابات السلبية يمكن ردها إلى العقلية الأسطورية فى العقل الجمعى مع تفشى الأمية وتزييف الوعى بين المتعلمين وانشغالهم بقضايا هامشية لفظية تقدم لهم المادة التربوية منزوعة من سياقها. وحين تقدم بعض الأفكار التنويرية فإنها تقدم محملة بطابع تحذيرى. ويتم عرض هذه المواد ومنها مادة الفلسفة بوصفها حقائق لا تقبل التكذيب، ومن ثم تساعد على تكوين الدوجماطيقية أكثر من التسامح مستخدمة طرائق التلقين بدلا من الحوار واللجوء المستمرإلى الماضى بدلا من الرؤية المستقبلية المؤسسة على القوانين العلمية لتطور المجتمع حيث يصبح البشر مجرد حالات فى قبضة الخبراء على حد تعبير "ولسن". وإذا سلمنا برأى ولسن فإننا يمكن أن نتوقع أن ينزع هؤلاء الخبراء الجينات المسببة للعدوان قبل أن يولد الطفل ويقضون بذلك على مقولات فرويد عن غريزة العدوان دون أن يدعى هؤلاء الخبراء بأن لهم خوارق فائقة للطبيعة بل إن السلطة الحقيقية على هؤلاء الخبراء هى سلطة العلم والعقلانية حيث ينفصل المجال العام

عن المجال الخاص على حد تعبير "برايان" فالعام يتوحد بفعل التقدم التقنى والخاص يتفرد حيث وفرة الاختيارات الحرة. وهنا تستطيع الفلسفة تدعيم قيم التسامح وإثارة التساؤلات بطريقة أكثر فاعلية حيث تمتنع الدوجما بمساعدة المنطق الجدلى الذى يسهم فى تكوين العقلية المبدعة المتجاوزة لما هو كائن إلى ما ينبغى أن يكون انطلاقا من عنف العقل المؤسس على العلمية والمستقبلية. وبدون هاتين المقولتين تنتشر الفوضى، ويصبح العقل إرهابيا على حد تعبير "وهبه".

الإرهاب وغيبة الفكر الفلسفى

محمد ابراهيم عيد(*)

تـــدور هـــذه الورقـــة حول مفهومين أساسيين: الارهاب والفلسفة.

والتساؤل الرئيسى لهذا البحث: هل ثمة علاقة جوهرية بين الارهاب كظاهرة كوكبية، ليس لها أرض أو وطن معين، والفلسفة بوصفها منهجا فى التفكير والبحث، يقوم على شرعية التباين فى الآراء والأفكار، ونبذ العنف، وتقبل الآخر، واحترام حقه فى الفكر والاعتقاد، والسماح للعقل الانسانى أن ينطلق بغير قيود تكبل مناشطه، وتحجر على حريته فى البحث والتصور والابداع .

وهذا التساؤل يفضى بنا إلى تساؤل آخر عن علاقة الفلسفة بالفترات الحضارية اللامعة من تاريخ الإنسان؟ وعـــلاقة الارهاب بالتخلف الحضارى؟ .

(*) أستاذ مساعد الصحة النفسية بكلية التربية، جامعة عين شمس.

يخبرنا التاريخ بأن الانسان مطبوع على التفلسف، وأن الفترات الحضارية التى ازدهر فيها الفكر الفلسفى هى نفسها الفترات التى اختفى فيها الارهاب والتطرف الفكرى ، وأن الفلسفة والارهاب ضدان لا يلتقيان .

فالحضارة الاسلامية ازدهرت، عندما اتاحت للفلسفة أن تحتل مكانا مرموقا، ومن ثم كان لها دور عالمى مؤثر، وخفق إشعاعها الحضارى عندما أمسك التطرف بصولجان الأمور، ولعل فى حرق كتب ابن رشد، ومصادرة الأفكار وسيادة الفكر الواحد، ما ينهض دليلا على ذلك.

واوربا فى العصور الوسطى المظلمة، هيمنت على توجهاتها الفكرية أفكار مطلقة، لا سند لها أو برهان من العقل، تؤيد الواقع على ما هو عليه، "فليس فى الإمكان أبدع مما كان"، خدمة لمصالح سلطات حاكمة، على حساب حرية الفكر والاعتقاد والديمقراطية، ومن ثم ساد الارهاب الفكرى ممثلاً فى محاكم التفتيش، تلك التى كانت تحرق وتسجن وتغتال كل من تجرأ على هز ثوابت فكرية بلغت حد القدسية فى أوروبا. ولعل فى محاكمة

جاليليو وحرق برونو وهرب ديكارت إلى هولندا ما يؤكد سطوة الارهاب الفكرى على شرعية التباين فى الأفكار.

بيد أن هذه المحاكمات والاغتيالات أحدثت تصدعا فى المطلقات المقدسة، فكانت تمهيداً لعصر جديد، هو عصرالتنوير، الذى ارتبط بتحرير العقل من الأغلال التى تكبله، فلا سلطان على العقل إلا العقل نفسه، ومن ثم فكل شئ قابل للخضوع لسلطان العقل الذى لا سلطان يعلو عليه.

وقد اتخذ عصر التنوير من مقولة كانط "كن جريئا فى إعمال عقلك" افتتاحية لعصر جديد، كان التمهيد الطبيعى لما يعيشه العالم اليوم من ثورات علمية وتكنولوجية ومعلوماتية.

ومن هذا العرض السريع يتضح أن ثمة علاقة تناقض بين الارهاب والفلسفة، وأن الارهاب لايتيح للأفكار الحرة أن تحتل مكانها على الساحة الفكرية[١] .

وفى محاولة لاستجلاء العلاقة بين الارهاب والفلسفة، تقدمت هيئة اليونسكو باستبيان عن الارهاب وتدريس الفلسفة، قام بإعداده نخبة من المفكرين والفلاسفة بلجنة الديمقراطية والعالم، بهدف فهم هذه العلاقة فى عالم تسيطر عليه دوجمات

ثقافية، ويفتقر إلى وضوح الرؤية، وينتشر فيه الارهاب المخضب بالدم والعنف والغدر، مستفيدة من آليات النظام العالمى الجديد، حيث الكونية والكوكبية، فبنبضة إلكترونية تنتقل أموال من جهة إلى أخرى، وبنبضة أخرى اليكترونية تنظف أموال جمعت من الجريمة والاتجار فى المخدرات.

وتبلور هدف اللجنة من هذا الاستبيان فى ضرورة تنمية التفكير السليم ونبذ التعصب والعنف، فى عالم يعانى من أزمات سياسية وأخلاقية، إعلاء لحرية التفكير واحتراما لحقوق الإنسان فى بحثه عن الحقيقة.

ولعل فى اختيار الفلسفة كموضوع أساسى لهذا الاستبيان، ما يؤكد أن الفلسفة كمنهج فى التفكير تسمح بتباين الآراء والأفكار دون تعصب أو دوجما، وأن البحث فى الارهاب "يعنى البحث فى جذور التعصب، والانغلاق وجمود العقل، وثنائية التفكير القطعى، والعدوان والتسلط، وتألية السلطة الواحدة، والجماعة الواحدة، والرأى الواحد، والغاية الواحدة"(٢)، وأن الارهابى "شخص مغلق العقل، ضيق الأفق، يتسم بتفكير قطعى، تتحول بمقتضاه أكثر الأفكار تفتحاً إلى منظومة من الأفكار التى لا تقبل الجدل أو النقاش"(٣).

وقد عُرض على وزير التربية والتعليم الأستاذ الدكتور حسين كامل بهاء الدين الذى وافق على تطبيق الاستبيان على عينة ممثلة لكافة القطاعات الثقافية والاجتماعية قوامها ٤٠٠ فرد مكونة من أساتذة جامعات، ورجال دين اسلامى ومسيحى، ورجال قانون، وشرطة وسياحة وصحافة، وطلاب علم ومعلمى فلسفة.

وكانت نسبة الذين امتنعوا عن الاجابة عن هل تدريس الفلسفة متاح لأكبر عدد من الطلاب باعتباره جزءً من التعليم العام، وعما إذا كان الجواب بالسلب فهل ثمة خطط لتغيير هذا الوضع، نقول إن هذه النسبة كانت ٧٠ %.

وعلى الجانب الآخر أسفرت النتائج على أن تدريس الفلسفة له تأثير على تفكير الطلاب ٦٧ ٪ ، وأن الفلسفة تؤثر على الحياة الثقافية القومية ٦٦ ٪ ، وإنها تؤدى دورا مؤثرا فى دراسة مواد التخصص فى المرحلة الجامعيـــة ٥٩ ٪ ، وإن التبادل الفلسفى مع البلدان الأجنبية عامل هام فى تدعيم التفاهم الدولى والتضامن الدولى، وأن ثمة تأثير واضح للأفكار الفلسفية على الأدب والسينما والمسرح والنقد والفنون ٥٦ ٪ ، وأن تأثير الفلسفة يكون واضحا فى القضايا السياسية التى تكون موضع

خلاف ٥٨ ٪ ، وتدريس الفلسفة أساس فى الرؤية العالمية الراهنة للتغيرات الاجتماعية ويؤدى دورا قياديا فى مد البشر بأدوات البحث التى تسمح لهم بإعطاء حلول سليمة للمشكلات المعاصرة ٥٦ ٪ .

وهذه النتائج تؤكد ضرورة تدريس الفلسفة فى مناهج التعليم لمواجهة جمود الفكر وانغلاقه وتعصبه. ولهذا فإن تدريسها فى كافة مراحل التعليم يصبح أمراً لا مناص منه إذا ما أردنا أن نقدم روىء معرفية تقوم على شرعية التباين فى الآراء، تدعيما لحرية الفكر وترسيخا للديمقراطية.

الهوامش

(١) مراد وهبه (١٩٨٥): قصة الفلسفة (ط٣)، دار المعارف.

(سلسة اقرأ)، القاهرة.

(٢) ابراهيم عيد (١٩٩٠): الاغتراب النفسى، الراسلة الدولية للاعلان.

(3) Rokeach, M., (1960). The open and closed mind, New York. Basic Books, p. (51)

إرهـــاب الفلسفـة

عصام عبدالله(*)

تنطلق هذه الورقة من فكرة مغايرة وهى: قبل ان نناقش علاقة الارهاب بتدريس الفلسفة .. علينا أن نتساءل أى فلسفة نعنى بالضبط؟ وفى أى مكان بالتحديد؟.

الفلسفة فى مصر إدرجت فى التعليم الثانوى منذ عام ١٩٣٠ ومازالت إلى اليوم، وعانت منذ البداية من ازدواجية بين الأهداف التربوية المعلنة ومحتواها العلمى الدراسى، إذ انعكس الصراع بين التيار الأصولى والتيار العلمانى فى الثقافة والتعليم والتربية على الفلسفة تحديداً.

نتج عن ذلك محاولة للتوفيق بين التيارين المتصارعين تمثل فى رفع شعار التيار العلمانى مع افراغه من مضمونه، والاحتفاظ بمضمون التيار الأصولىٰ دون التصريح بأهدافه، حتى تحرر مادة الفلسفة فى التعليم ويسمح بتدريسها، الأمر الذى أدى إلى أن أصبحت الفلسفة تهتم بالمطلق وليس بالنسبى،

(*) مدرس فلسفة حديثة بكلية الآداب، جامعة عين شمس

بالمذاهب المغلقة لا المفتوحة، وبالتالى عجزت مادة الفلسفة عن توجيه ملكات الطالب، وإثارة أى وعى نقدى لديه، بالاضافة إلى عـــدم مسايرتـــها للمتغيرات والمستجدات المعرفيـــة والاجتماعية والسياسية.

ولأن مضمون المادة يفرض منهجه، صار التلقين والحفظ (لا الحوار والتساؤل) هما وسيلتا تدريس الفلسفة، مما جعل الطالب يعانى منذ البداية من الفصل بين [التعلم/ الفهم]، مع إحباط محاولاته التلقائية لاستيضاح [المعنى/ الفهم]، ويصبح الحفظ والاستظهار بدون فهم والتخلى عن طرح الأسئلة، هو الطريقة الوحيدة للنجاح. أضف إلى ذلك ان الثقافة التقليدية لم تشجع قط قراءة الفلسفة، بل إن الكلمة نفسها مستهجنة وترتبط فى أذهان العامة بالزندقة والكفر.

والخلاصة: إن الفلسفة بمضمونها الحالى فى التعليم الثانوى فى مصر، ضد النقد والابداع والتسامح الفكرى وحق الآخر فى الاختلاف وأيضاً حقه فى الخطأ، أى انها تشجع، بوعى أو بدون وعى، الاتجاهات الأصولية، وهى أخطر ما تواجهه الفلسفة اليوم. وهى من هذه الزاوية تواجه اشكالية مزدوجة: لماذا؟

١- إذا كـانت الفلسفـة هكذا فإن تقليصها مـن التعليـم يصبح ضرورة.

٢- وإذا كانت مستهجنة أصلاً فى المجتمع فإن هذا التقليص سيلقى قبولاً أو قل لن يثير أدنى مشكلة. وفى عبارة أخرى يمكن القول بأن الفلسفة بوضعها الحالى تساند الأصولية، وهو ما نجح فيه التيار الأصولى منذ عام ١٩٣٠، وهو تزييف المعنى الحقيقى للفلسفة وافراغها من مضمونها النقدى، لتصبح سنداً له لاعليه.

اشكالية تدريس الفلسفة فى سياق الفعل الثقافى للتعليم المصرى

احمد يوسف سعد*

عن العلاقة الجدلية بين تدريس الفلسفة والإطار المجتمعى بعامة، ومؤسسته التعليمية بخاصة، دارت محاور الاستبيان. وقد غطت محاور وبنود هذا الاستبيان العديد من جوانب هذه العلاقة، منها ما يختبر معلومات، ومنها ما يستطلع آراء، بغرض قياس درجة الوعى ومضمون الاتجاهات السائدة بهذا الشأن، لتثير فى النهاية العديد من الإشكاليات، ومنها إشكالية تدريس الفلسفة فى سياق الفعل الثقافى الراهن للتعليم.

ونعنى بالفعل الثقافى للتعليم توجه الأخير لانتاج المعرفة أو استهلاكها، وبالتالى تمحوره حول ثقافة الابداع أو ثقافة الذاكرة، واعتماد الفروض أو المسلمات فى تشكيل الوعى، ونزعته نحو الراديكالية أو المحافظة، وما بين هذه الثنائيات كلها من تدرجات. ونظراً لأن محتوى هذا الفعل الثقافى داخل مؤسسة التعليم هو

(*) مدرس بمركز البحوث التربوية.

نتاج لإطار مجتمعى عام، ولأن تدريس الفلسفة فى نهاية الأمر سيخضع لشروط السياقين المجتمعى والتعليمى فانه يمكن تقسيم بنود ومحاور الاستبيان على نحوين:

١- تدريس الفلسفة والإطار الثقافى السائد داخل المجتمع.

٢- تدريس الفلسفة والفعل الثقافى الراهن للتعليم.

أولا: تدريس الفلسفة والإطار الثقافى السائد

من المحاور والبنود التى احتوتها استمارة الاستبيان فى هذا الشأن، العلاقة بين تدريس الفلسفة والحركات الثقافية والسياسة الديمقراطية وحجم زيادة أو تقلص الاهتمام بها، وآمال ومخاوف الجمهور العام من تدريسها، ومدى اتساق سياسة الدولة فى شأن تدريسها، والدور الذى تؤيده الحكومة والجامعات والمؤسسات العامة والخاصة ودور العبادة فى هذا المجال، ودورها فى تشكيل عقلية المواطن، وتأثيرها فى المجالات الثقافية والسياسية، والاتجاهات الفلسفية السائدة داخل المجتمع، ومدى اهتمام وسائل الاعلام بالانتاج الفلسفى وبالحركات الفلسفية، ومدى تأثيرها على العادات والتقاليد، وعلى الرأى العام، وعلاقتها بديانة الأغلبية.

وهى بنود تثير اشكالية تدريس الفلسفة فى اطار ثقافى عام محدد بخاصتين هما:

* الموروث الثقافى الدينى وهيمنته كإطار مرجعى للفكر والسلوك عند العامة، وما يكرسه من نزعه محافظة وتفكير نقلى فى الغالب.

* سيادة الموقف الثقافى التوفيقى بين التراث والحداثة، وهو الموقف الذى فرض نفسه على الساحة الثقافية منذ بداية تحديثها داخل المجتمع المصرى، والذى ربما قد عجز عن تحديث منهجيات التفكير السائدة بقدر نجاحه فى طرح الموضوعات الحديثة والمعاصرة، بما أدى إلى معالجتها وفق منهج تفكير تراثى فى الغالب.

ويمكن القول بأن هاتين الخاصتين قد ترتب عليهما الاخفاق فى تحقيق التنوير بالمعنى الكانطى، والذى يعنى خروج الانسان من قصوره العقلى المتمثل فى عجزه عن إعمال عقله دون وصاية أو توجيه، ونقص الشجاعة والجرأة فى الإقدام على ذلك، بما يدعم التسلطية كنمط أداء سياسى، والتلقينة كنمط أداء تعليمى، حيث تسمح سيادة التفكير التراثى بمنهجه النقلى بخلق

مصادر متنوعة للسلطة، تفرض وصايتها على عقل الفرد. وهو ما ينعكس بشكل أو بآخر على نظرة المجتمع إلى الفلسفة بوجه عام، وإلى أمر تدريسها داخل مؤسسات التعليم بوجه خاص، وما يترتب على هذه النظرة من تأثير فى شكل ومحتوى تقديمها.

ثانياً: تدريس الفلسفة والفعل الثقافى الراهن للتعليم

عند هذا المستوى طرحت بنود الاستبيان حول بداية تدريسها ووضعها داخل مختلف انواع التعليم الثانوى والجامعى، وحول طلابها ونسبتهم وأعمارهم ومعايير انتقائهم، والمدة الزمنية المخصصة لتدريسها، وأيضا حول محتوى وحدود البرامج والمجالات الفلسفية المقدمة، ومستوى إعداد وتدريب معلميها، ووضعها داخل ما يعقد من امتحانات ومسابقات، وما يعد من درجات علمية.

وعند هذا المستوى أيضاً يمكن طرح إشكالية تدريس الفلسفة فى سياق الفعل الثقافى لمؤسسة التعليم المصرية والذى كان رهناً بإطار ثقافى عام يعزز التسلطية كنمط أداء سياسى، والتلقينية كنمط أداء تعليمى، ومحكوم بهيمنة إطار مرجعى تراثى ودينى، ويسوده موقف توفيقى عجز عن

تحقيق التنوير بالمعنى الكانطى. ومن القضايا التى تثيرها هذه الإشكالية ما يلى:

* الفلسفة كمجمال معرفى قائم على المرونة والشك والنقد، فى سياق تعليمى محوره التلقينية وثقافة الذاكرة فى الأساس.
* تدريس الفلسفة فى سياق تعليمى يكاد يقصر تعامله مع التفكير العلمى على ما ينتجه هذا التفكير من نظريات ومعارف دون أن يمكَن جمهوره من منهجياته.
* تدريس الفلسفة فى سياق تعليمى يشيع فيه تقديم المعارف والمعلومات والإجابات بشكل قطعى وجاهز، بما يفرز نمطاً من التفكير أميل إلى "الدوجما" فى مواجهة أمور الحياة.
* تدريس الفلسفة فى سياق تعليمى يعتمد على أسلوب التعبئة أكثر من التوعية فى مجالات الحياة: السياسية والأخلاقية، وينزع بالتالى إلى المحافظة.

من التطرف إلى التفكير الفلسفى

كمال غيث(*)

لم يعد التفكير الفلسفى ترفاً فى هذا العصر الذى يشهد تغير العالم القديم بجميع ملامحه، وتغير أساليب الإنتاج، وانهيار الحدود الثقافية، وامتداد ثورة المعرفة لتجتاح جميع النظم والقيم التى ألفها الإنسان لقرون عديدة. ومن هنا يأتى سعى "اليونسكو" للتعرف على دور الفلسفة فى ترسيخ مبادئ الديمقراطية والتسامح والمنهج العلمى ومواجهة ظواهر التعصب والتطرف والإرهاب.

ويكشف الاستبيان الذى تم تطبيقه سنة ١٩٩٧ عن "مدى الاستفادة من الفلسفة بالمؤسسات العلمية" عن إدراك عميق لأهمية التفكير الفلسفى، كما تكشف الاستجابات التى يمكن ملاحظتها من نتائج ذلك الاستبيان عن قصور فاضح فى المعلومات المتعلقة بتدريس الفلسفة وأهميته فى مصر، ويؤكد بالتالى على تهافت الإعداد الفلسفى للطلاب فى التعليم العام.

(*) باحث بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.

أولا: ملاحظات على أسئلة الاستبيان:

جاءت أسئلة الاستبيان، فى معظمها، فى مستوى المتخصص تخصصاً رفيع المستوى فى تعليم الفلسفة وليس فى متناول المثقف العادى (أنظر مثلا الأسئلة أرقام: (١٠، ١٥، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٧، ٢٩) كما جاء بعضها الآخر بشكل مركب يصعب الإجابه عليه إجابة محددة (أسئلة:٤، ٥، ١٢، ٢٦) كما جاءت بعض الأسئلة بشكل سطحى وغير محدد.

ثانيا: واقع تدريس الفلسفة فى التعليم العام:

بدأ تدريس الفلسفة فى التعليم العام فى مصر سنة ١٩١٢ بعد معركة كبرى خاضها أحمد لطفى السيد فى مواجهة انصار الجمود والتقليد، وقد شملت الدروس الفلسفية الأولى: تاريخ المصطلحات الفلسفية العربية وتطور المفاهيم الفلسفية والعلمية، وإحكام المصطلح. وقام بتدريس تلك الدراسات اعلام المستشرقين مثل ماسينيون وسانتيلانا.

وقد ارتبطت تلك النهضة بتدريس الفلسفة فى التعليم العام. وعرف الطلاب كتبا فى الفلسفة من تأليف أبو العلا

عفيفى، ويوسف كرم، وأحمد أمين، وزكى نجيب محمود، وعبد الرحمن بدوى.

غير أن تدريس الفلسفة شهد فى النصف الأخير من هذا القرن تراجعاً كبيراً فى إدراك أهمية التفكير الفلسفى. وهو الأمر الذى انعكس سلبيا على موضوعات الفلسفة وطرق تدريسها وتقويمها وعلاقتها بغيرها من العلوم ومشكلات الحياة المعاصرة فى نفس الوقت.

فقد هيمن على تدريس الفلسفة لسنوات طوال، الكتاب الواحد، فى عام دراسى واحد، والمؤلف الواحد. واعتمد ذلك الكتاب على تقديم بعض الحقائق كمعلومات جامدة، وسرد بعض الأفكار والنظريات كجزء من تاريخ الفلسفة. وجاء الامتحان الذى يقيس كمية ماحصله الطالب من معلومات ليُجهز على كل أثر للتفكير الفلسفى حيث تتسق آلية الإلقاء والتلقين مع آليات الحفظ والاستظهار التى يؤكدها الامتحان.

واختفت النصوص الأصلية من كتب الفلسفة، وتم التأكيد على فلسفات بعينها تتسق مع فكرة الحشد السياسى والشعبى التى أصبحت محوراً للعملية التعليمية. ومن هنا احتفت كتب

الفلسفة بالفلسفات القديمة، وفلسفات العصور الوسطى ذات الصبغة الميتافزيقية، بالإضافة إلى البرجماتية فى العصر الحديث، واعتمد كتاب الفلسفة المقرر على الثانوية العامة أفكار: الحدس والإلهام ونور اليقين ــ لدى الغزالى ــ كوسائل للمعرفة

كما تم تقديم الفلسفة الماركسية بصورة مشوهة، مع التحذير الواجب من الشك المنهجى خوفاً من أن يطول أسس النظام السياسى والاجتماعى والأخلاقى.

ومع تقديم الأفكار الفلسفية ذات الصبغة التاريخية كحقائق مطلقة أصبح من المنطقى أن يشعر الطلاب بالاغتراب الثقافى تجاه الواقع الحى والمشكلات المعاصرة.

ويرتبط بكل هذا تدهور مستوى إعداد معلم الفلسفة من خريجى كليات التربية والذى يقدر بعض الباحثين حصيلته من المقررات الفلسفية بربع حصيلة خريج قسم الفلسفة من كلية الآداب.

ومع كثير من العوامل السياسية والاجتماعية ومع تغول الخطاب الدينى المتزمت فى مختلف المقررات الدراسية تتمهد

الأرض أمام ظاهرة التطرف الديني الذى يتسم بسمات منها: مركزية الدين فى جميع شئون المجتمع من سياسة وثقافة وقانون. ومن هنا فإن كل إصلاح ينبغى أن يبدأ بالدين. والسمة الثانية هى الإدانة الأخلاقية للمجتمع فالمجتمع لايكون مأزوما نتيجة خلل وظيفى فى آلياته، وإنما لأن هناك انهياراً فى الأخلاق، أما السمة الثالثة لذلك التطرف فهى فقد الفكر من خلال الهوية الدينية التى لاتقبل إلا ما هو نابع من الدين وترفض كل ما ينتمى إلى ثقافة أخرى.

ثالثاً: فى الطريق إلى التفكير الفلسفى

لابد من التأكيد على أن الفلسفة ليست علماً إثباتياً قابلاً للحفظ والاستظهار وإنما هى طريقة فى تحليل الأفكار وفى نقدها تستند إلى أساسين نظريين: الأول نسبية جميع الحقائق، والثانى تاريخية الفكر.

* التأكيد على أن الأصل فى التفكير الفلسفى هو منهج التفكير وليس موضوعات التفكير.
* أن يعتمد تدريس الفلسفة فكرة التطبيق العلمى ورفض الحقائق المطلقة وإخضاع إشكاليات الحياة المعاصرة للنقد

والتحليل بدلاً من التأكيد على المعلومات الجامدة وحفظها واسترجاعها.

* العمل على تخليص منهاج التعليم من كل ما يؤكد نزعات التطرف والجمود الفكرى، والنظر فى إمكانية تدريس أسس التفكير الفلسفى فى جميع مراحل التعليم ولو كأجزاء من العلوم المختلفة.
* التأكيد على المدخل الفلسفى للعلوم المختلفة، مثل فلسفة التاريخ، وفلسفة اللغة، وفلسفة العلم لمعلمى التاريخ واللغات والعلوم وغيرها.
* التأكيد على أن الفلسفة تطرح أسئلة دائمة ولاتقدم اجابات يقينية.
* التأكيد على الطبيعة العلمانية للعلوم المتعددة فى مختلف مراحل التعليم.

الاستبيـــان

أولاً: نظرة عامة عن تدريس الفلسفة

١- (أ) متى أصبح تدريس الفلسفة مقرراً فى نظام التعليم وكيف كان تدريسها؟

(ب) كيف كانت العلاقة بين تدريس الفلسفة والحركات الثقافية والسياسية المؤيدة للديمقراطية مع بداية ادخال الفلسفة فـــى نظام التعليم

٢- (أ) هل ازداد الاهتمام بتدريس الفلسفة اليوم أم نقص؟

(ب) ما هى عوامل الازدياد أو النقصان؟

٣-(أ) هل تدريس الفلسفة موضع جدل سواء بالتأييد أو الرفض مع بيان مدى اهتمام الجمهور بأهمية هذا الجدل؟

٤-(أ) إلى أى مدى تعتمد المؤسسات المنوطة بالدراسات الفلسفية على الحكومة المركزية؟

(ب) ما هو الدور الذى تؤديه المؤسسات الآتية بالنسبة إلى الدراسات الفلسفية: سياسياً (الدولة أو الحكومة)، تربوياً

(الجامعات أو المؤسسات العامة أو الخاصة)، ودينياً (المساجد والكنائس والجماعات الدينية)؟

٥–ما مدى اتساق سياسة الدولة، فى إطار هياكلها الادارية، مع تدريس الفلسفة؟

٦– ما هى منافع نظام التعليم السائد أو أضراره؟

ثانياً: وضـــع تدريس الفلسفة فى مختلف أنواع التعليم

فى التعليم العام:

٧– (أ) هل الفلسفة مادة مقررة فى المرحلة الثانوية؟

(ب) إذا كان ذلك كذلك فما هو هيكل هذه المادة ؟

٨– إذا كانت الفلسفة تدرس لأول مرة فى المرحلة الثانوية، فما هو عمر الطلاب فى هذه المرحلة؟

٩– ماهى فوائد ومضار تدريس الفلسفة فى المرحلة الثانوية ؟

١٠– (أ) هل الفلسفة تدخل ضمن المقررات الأخرى فى الدراسات العليا؟

(ب) ما هى النسبة المئوية للطلاب الذين يتعلمون الفلسفة فى الجامعة من غير الذين يتخصصون فى دراستها.

١١- إذا كان تدريس الفلسفة مقرراً لأول مرة فى التعليم العالى، فما هو عمر الطلاب فى هذه المرحلة؟

١٢- (أ) ما هى فوائد ومضار تدريس الفلسفة فى مرحلة التعليم العالى؟

(ب) هل الدوائر الجامعية تحبذ تدريس الفلسفة فى المرحلة الثانوية أم فى المرحلة الجامعية فقط ؟

(ج) ما هى الحجج الرئيسية لكل من الموقفين ؟

(د) مَنْ الذى يؤيد أى من الموقفين؟ وأين موقع المؤيدين لكل من الموقفين؟ وهل هذه المناقشات تجد لهما صدى عند الرأى العام؟

١٣- (أ) هل الفلسفة تدرس فى مؤسسات تعليمية عالية بالإضافة إلى الجامعات؟

(ب) ضع علامة (×) على المؤسسات التى تدرس الفلسفة فى القائمة التالية:

★ معاهد معلمى المرحلة الابتدائية

★ معاهد معلمى المرحلة الثانوية

★ معاهد الادارة والدبلوماسية

★ معاهد مهنية

★ معاهد تكنولوجية

★ معاهد الفنون

★ الكليات الدينية

(فصّل القول إن أمكن بخصوص الجدول المدرسى والمقررات)

١٢- إذا كانت الفلسفة تدرس لأول مرة فى المعاهد العليا فما هو متوسط عمر الطلاب الذين يتلقون تعليمها؟

١٣- (أ) ما هو تأثير تدريس الفلسفة فى هذه المعاهد العليا؟ (أذكر أكثر من معهد)

(ب) هل ثمة فارق فى تدريس الفلسفة بين الجامعات والمعاهد العالية المذكورة سالفاً؟ (أذكر أكثر من فارق إن أمكن)

١٦- (أ) هل ثمة مراحل متعددة فى تدريب الطلاب الذين اختاروا أن يتخصصوا فى الفلسفة؟

(ب) ما هى المدة الزمنية المخصصة للمتخصصين فى الفلسفة فى الدراسات العليا؟

١٧- (أ) ما هى المعايير المستخدمة لانتقاء الطلاب الذين يريدون أن يتخصصوا فى الفلسفة؟

(ب) ما هو نوع التدريب الذى له الأولوية؟

١٨- ما هى الحدود التى يتوقف عندها الطالب إذا ما تخصص فى علم من العلوم الفلسفية؟

١٩- (أ) ما عدد طلاب الفلسفة بالدقة أو بالتقريب؟

(ب) ما هى النسبة المئوية لطلاب الفلسفة فى اطار عدد الطلاب الاجمالى ؟

(ج) ما هى النسبة المئوية لطلاب الفلسفة فى اطار الطلاب الذين يدرسون العلوم الاجتماعية ؟

(د) ما هى نسبة طالبات الفلسفة ؟

ثالثا: البـــرامـــج

٢٠- ضع علامة (×) على المجالات التى تقوم بتدريس الفلسفة مع بيان بالدقة التباينات بين مستويات التعليم وأنواع المؤسسات

- ٭ العقائد الدينية
- ٭ فلسفة الأديان
- ٭ الفلسفة العامة والأنطولوجيا والميتافزيقا
- ٭ نظرية المعرفة
- ٭ المنطق (حساب القضايا وحساب المحمولات)
- ٭ فلسفلة العلم
- ٭ التحليل اللغوى
- ٭ نظرية القيمة والأخلاق
- ٭ علم الاجتماع وعلم الاجتماع الامبريقى
- ٭ النظريات السياسية
- ٭ فلسفة القانون
- ٭ فلسفة التاريخ
- ٭ علم النفس العام وعلم النفس التجريبى وعلم النفس المرضى
- ٭ فلسفة العقل والعلم المعرفى

★ بيداجوجيا الفلسفة

★ علم الجمال (فلسفة الفن)

★ تاريخ الفلسفة

★ أى علم آخر (حَدّد)

٢١- (أ) هل تعريف حدود تدريس الفلسفة موضع جدل؟

(ب) هل ثمة اهتمام بتوسيع مجال تدريس الفلسفة أو تضييقه؟ إذا كان ذلك كذلك فما هى الحجج الرئيسية لكل فريق ؟

٢٢- بيّن البرنامج الرئيسى والبرنامج الاختيارى لكل مستوى من مستويات التعليم .

٢٣- ما مكانة تدريس الفلسفة الكلاسيكية فى البرنامج ؟

٢٤- (أ) اكتب قائمة بعشرة فلاسفة على الأقل يمكن اعتبارهم كلاسيكيين

(ب) هل الكلاسيكيات الواردة فى تدريس الفلسفة تمثل التراث العالمى؟

(ج) هل ثمة اختلال فى التوازن أو ثغرات؟ إذا كان ذلك كذلك فهل تم تصحيح ذلك؟

٢٥- هل يفهم الرأى العام أن معرفة كلاسيكيات الفلسفة التى تشكل جزء مـــن التراث العالمى تسهم فى الفهم المتبادل بين الثقافات.

٢٦- (أ) ما مكانة النظرية السياسية والفكر الأخلاقى والمشاكل الخاصة بالحياة الاجتماعية فى برامج تدريس الفلسفة (بَينّ التباينات بين مستويات التعليم وأنواع المؤسسات).

(ب) هل هذه المكانة متغيرة ؟ وبأى أسلوب؟

٢٧- (أ) ما مكانة القضايا الآتية فى تدريس الفلسفة؟

* التسامح
* حقوق الانسان
* التراث الديمقراطى
* أسس الحياة السياسية الدولية

(ب) هل هذه المكانة متغيرة ؟

(ج) هل هذه القضايا متناولة تناولاً عاماً أم تناولاً مرتبطاً بظروف ومشكلات عالم اليوم؟

(د) هل ثمة خطة لاحداث تغييرات؟

رابعاً: طرق التدريس

٢٧- (أ) ضع علامة (×) على الطرق الأكثر شيوعاً

* دروس يقوم المدرس بالقائها
* عروض يقوم بها الطلاب
* حـــــوار مفتـــــوح
  - بين الطلاب
  - بين المدرسين والطلاب
  - خارج الفصل
* قراءة نصوص كلاسيكية مع التعليق أو بدون
* كتابة مقالات
* مدخل إلى التفكير التأملى والحياة الفلسفية
* أى طرق أخرى

٢٩- ضع علامة (×) على الأهداف الأساسية من تدريس الفلسفة:

* نقل المعرفة الخاصة بتاريخ النظريات والمذاهب
* غرس المبادئ الأخلاقية
* تشكيل الحس النقدى
* ادخال مناهج التحليل التى تنطبق على مجالات متنوعة
* أهداف أخرى (حدد)

خامساً: أدوات النشر

٣٠- (أ) هل ثمة مراجع مستخدمة؟

(ب) إذا كان ذلك كذلك فهل دورها متغير؟

٣١- (أ) هل الموجهون الرسميون ينصحون بقراءة بعض المراجع ؟

(ب) هل يؤثر الطلاب مراجع معينة ؟

(ج) متى ألفت هذه المراجع ؟

٣٢- (أ) ما موقع هذه المراجع من الثقافات المتباينة؟

(ب) هل استخدمت مراجع مترجمة عن لغة أجنبية ؟

٣٣- (أ) هل استخدمت نصوص مختارة من مراجع كلاسيكية؟

(ب) هل ينصح الموجهون الرسميون بقراءة نصوص من مراجع ؟

(ج) هل ثمة نصوص مفضلة من قبل الطلاب؟

٣٤-(أ) هل ثمة توصية بقراءة كتاب كامل من الكتب الكلاسيكية فىالفلسفة؟

٣٥-(أ) هل ثمة توصية بقراءة أعمال فلاسفة وطنيين أو اقليميين أو أجانب

(ب) ما هى أعمال الفلاسفة القوميين والأجانب المقروءة من قبل الطلاب؟

٣٦- (أ) هل ثمة ترجمات عديدة للمؤلفات الأجنبية فى الفلسفة؟

(ب) مَنْ صاحب القرار فى ترجمة كتاب معين؟

(ج) هل ثمة برنامج مساعد للترجمة؟

٣٧- هل مطلوب من الطلاب معرفة لغات معينة؟ هل ثمة توصية بذلك؟

(أذكر اللغات المطلوبة)

سادساً: تدريب المعلم

٣٨- ما نوع التدريب اللازم لمعلمى الفلسفة؟ (أذكر التفصيلات، أين، أنواع التدريبات)

٣٩- إذا وُجدت مستويات متعددة فى التعليم فكيف يرتقى المعلمون من مستوى إلى آخر ؟

٤٠- (أ) هل معلمو الفلسفة يدرّسون مادة الفلسفة فقط فى جميع المؤسسات التعليمية ؟

(ب) إذا كان ذلك كذلك فهل معلمو الفلسفة يدرّسون مادة أخرى غير مادة الفلسفة ؟

(ج) وإذا لم يكن فما هى هذه المواد الأخرى التى غالباً ما يقومون بتدريسها ؟

٤١- (أ) هل ثمة مسابقات أو امتحانات أو دبلومات أو درجات علمية تتطلب تدريباً فى الفلسفة؟

(ب) إذا كان ذلك كذلك فهل هى كثيرة؟ وهل هذه هى القاعدة أم الاستثناء؟

(ج) ما هى البرامج الفلسفية المستخدمة فى مثل هذه الحالات؟

٤٢- (أ) هل ثمة دبلومات أو درجات علمية خارج مجال الفلسفة تتضمن اختباراً أو عدة اختبارات فى الفلسفة؟

(ب) وإذا كان ذلك كذلك فهل أعدادها كثيرة ؟

٤٣- ما هى المسابقات أو الدبلومات أو الدرجات العلمية الخاصة بمجال الفلسفة؟ وما هى برامج كل منها؟

٤٤- (أ) ما هى شروط إعداد رسالة للحصول على درجة علمية؟

(ب) هل ثمة أنواع متعددة من الرسائل العلمية ؟

(ج) وإذا كان الجواب بالإيجاب فهل ثمة تباين فيما بينها؟

٤٥- فى اطار الامتحانات والدبلومات والدرجات العلمية ما هى الوسائل المستخدمة لتقويم قدرة الطلاب فى مجال الفلسفة؟

ثـــامنـــاً:

٤٦- (أ) هل تدرّس الفلسفة فى اطار المواد العلمية الأخرى فى المرحلة الثانوية أو الفنية؟

(ب) إذا كان الجواب بالإيجاب فما هى الموضوعات التى تُدرس ومتى تدرّس هذه الفلسفة "غير المباشرة" ؟

٤٧- هل الفلسفة تؤدى دوراً فى دراسة مواد التخصص فى المرحلة الجامعية؟ (مثال ذلك: فلسفة القانون)

تـــاسعـــاً:

٤٨- (أ) ما هو الدور الذى تؤديه الفلسفة فى تشكيل عقلية المواطنين؟

(ب) هل تعليم الفلسفة محصور فى عدد قليل من الناس؟

(ج) هل تعليم الفلسفة موحد بين الرجال والنساء؟

(د) هل تؤثر الفلسفة على الحياة الثقافية القومية؟

٤٩- (أ) هل الشعب مهتم بمعرفة الدور الذى يؤديه تعليم الفلسفة؟

(ب) هل أبدت إحدى الشخصيات الاجتماعية المرموقة رأيها فى هذه المسألة؟

٥٠- خارج مهنة تدريس الفلسفة أين نعثر على خريجى الفلسفة؟

٥١- (أ) ما هى وجهة النظر المسيطرة على البرامج فى مختلف مراحل التعليم؟

(ب) هل ثمة مذهب فلسفى معتمد رسمياً

(ج) هل ثمة اتفاق عام على مواقف فلسفية محددة ؟

٥٢- ما هى المذاهب الفلسفية المؤثرة فى البرامج التعليمية فى مراحل التعليم المختلفة ؟

٥٣- ما هى العلاقة بين تدريس الفلسفة والتراث الثقافى ؟

٥٤- ما هى العلاقة بين تدريس الفلسفة والمعرفة العلمية الراهنة؟

٥٥- ما هى العلاقة بين تدريس الفلسفة والأفكار السياسية والاجتماعية ؟

٥٦- ما هى التوجهات الفلسفية الرئيسية للمدرسين ؟

٥٧- إذا كانت الجامعات أو المؤسسات التعليمية تتمتع بنوع من الاستقلال فهل ثمة اختلاف فيما بينها ؟

٥٨- (أ) ما هى اهتمامات الطلاب فى مجال الفلسفة ؟

(ب) كيف تتغير هذه الاهتمامات ؟

٥٩- (أ) هل يمكن القول بأن تدريس الفلسفة له تأثير على تفكير الطلاب؟

(ب) إذا كان ذلك كذلك فكيف يمكن معرفة هذا التأثير؟

٦٠- هل ثمة رابطة واضحة بين التوجهات الفلسفية المعاصرة السائدة والأفكار الذائعة فى الحياة الثقافية والسياسية؟

٦١- (أ) هل يدرّس التراث الفلسفى القومى بنفس الطريقة التى يدرس بها التراث الفلسفى الأجنبى؟

٦٢-(أ) هل التبادل الفلسفى مع البلدان الأجنبية عامل هام فى تدعيم التفاهم الدولى والتضامن الدولى؟

(ب) هل ثمة منح وكراسى مؤقته وتسهيلات أخرى لطلاب ومعلمى الفلسفة؟

٦٣-هل تغيرت الميول تجاه التراث الفلسفى الأجنبى فى الأزمنة الراهنة؟

٦٤- ما هى أهم الانتقادات المتداولة حالياً تجاه الروح التى تدرس بها الفلسفة ؟

٦٥-هل ثمة اصلاحات حادثة فى تدريس الفلسفة أم أن هذه الاصلاحات مرفوضة ؟

٦٦- (أ) هل ثمة خطوات تنفيذية لتعليم الكبار؟

٦٧- ما هو الدور الذى تؤدية مختلف المؤسسات فى هذا المجال؟

٦٨- (أ) كم عدد الجمعيات الفلسفية؟

(ب) كم عدد النسخ التى توزعها المجلات الفلسفية الهامة؟

٦٩- (أ) هل الرأى العام يهتم بأن تكون الفلسفة شعبية؟

(ب) هل كتب الفلسفة رخيصة الثمن ؟

٧٠- (أ) هل المجلات الثقافية تهتم بالكتابة عن الفلسفة؟

(ب) هل ثمة تأثير واضح للأفكار الفلسفية على الأدب والسينما والمسرح والنقد والفنون ؟

٧١- (أ) هل تغطى الصحافة والراديو والتليفزيون النشاط الفلسفى؟

(ب) هل الصحف تفرد مكاناً للفلاسفة للتعبير عن آرائهم الأصيلة فى القضايا الرئيسية الهامة؟

٧٢- هل تأثير الفلسفة واضح فى القضايا السياسية التى تكون موضع خلاف ؟

٧٣- ما هو تصور ديانة الأغلبية للعلاقة بين الدين والفلسفة ؟

٧٤-هل السلطات الدينية تعبر رسمياً عن آرائها فى المذاهب الفلسفية المتنوعة ؟

٧٥-(أ) هل ثمة تأثير من الحركات الفلسفية على الحياة الدينية أو العكس (ب) وإذا كان الجواب بالإيجاب ففى أى اتجاه وفى أى مجال؟

٧٦- (أ) هل تدريس الفلسفة متاح لأكبر عدد من الطلاب على أساس أنه جزء من التعليم العام؟

(ب) وإذا كان الجواب بالسلب فهل ثمة خطط لتغيير هذا الوضع؟

٧٧- (أ) ما التأثير العام لتدريس الفلسفة على العادات والتقاليد؟

(ب) ـــ على مبادئ المجتمع ومثله

ـــ على النظرة العامة للمجتمع

ـــ على الرأى العام

٧٨- هل تدريس الفلسفة أساسى فى الرؤية العالمية الراهنة للتغيرات الاجتماعية والتكنولوجية والمشكلات العالمية فى هذا العصر؟

٧٩- هل تتوقع أن يؤدى تدريس الفلسفة دوراً قيادياً فى مد البشر بأدوات البحث التى تسمح لهم باعطاء حلول سليمة للمشكلات المعاصرة؟

٨٠- ما هى الاجراءات اللازمة لتحسين تدريس الفلسفة؟